LES SEGPA : UN CHEMIN VERS LE SOCLE

Nous tenons à remercier tout particulièrement les différents intervenants pour leur précieuse collaboration, ainsi que M. MORENO, proviseur du lycée Alain-Fournier de Verdun qui nous a aimablement accueilli dans ses locaux. Merci à tous d'avoir ainsi contribué au bon déroulement de cette journée.

L'équipe de circonscription de Bar Adjoint

1ère journée : Mercredi 18/11/09 – 9 h 00 - 16 h 30 lycée Alain-Fournier VERDUN

Page : intervention de Madame l'inspectrice d'académie

9 h 15 – 9 h 45 : la question du socle commun : inscription de la SEGPA dans le socle (M. Wavelet)
Questions des participants

10 h 00 – 10 h 30 : l'adolescent en SEGPA (M. Hirschi IEN-IO)
Questions des participants suivies d'une pause

11 h 00 – 11 h 30 : le parcours de formation qualifiante : le passeport SEGPA/ LP (Mme Peretti IEN-ET – M. Cheung-A-Long)
Questions des participants

Après-midi : Ateliers

1)14 h 00 – 16 h 00

1) La pratique d'une langue vivante (M. Chevalier – Mme Leguil, IA-IPR anglais)

2) La pédagogie de projet (M. Fehlen et Mme Lahaye - SEGPA Etain et M. Rousseau Collège de Commercy)

3) La construction du projet d'orientation (M. Schmiederer et Mme Lebon, COP)

4) L'articulation entre les champs professionnels et l'enseignement général (Mme CORTES + 1 PLP M. Duchene à Ligny) - Exemples de mises en oeuvre

16 h 00 – 16 h 30

Synthèse des ateliers

9 h 00 – 9 h 15 : Introduction de Madame l'inspectrice d'académie

Introduction de Madame l'inspectrice d'académie

Les Sections d'Enseignement Général et Professionnel Adapté (SEGPA) font partie intégrante du collège et ont vocation, selon les termes de la circulaire N° 2006-139 du 29-8-2006, à accueillir « des élèves présentant des difficultés scolaires graves et durables » et ne maîtrisant pas

« toutes les compétences et connaissances définies dans le socle commun attendues à la fin du cycle des apprentissages fondamentaux » (cycle 2). Ce dispositif interne vise à adapter aux élèves les programmes du collège et à conjuguer dès la 4ème les enseignements généraux aux enseignements professionnels dans la perspective de l'accès à un niveau V de qualification.

Il n'existe donc pas de politique volontariste pour diminuer encore davantage le taux d'orientation en SEGPA, mais **une politique visant à orienter en SEGPA uniquement les élèves qui en ont besoin et seulement ceux-là**, dans un contexte de baisse du nombre de collégiens qui n'est pas sans effet sur le nombre d'élèves accueillis en SEGPA. Les 292 élèves que comptent nos 6 SEGPA à cette date correspondent bien au profil des élèves relevant de l'adaptation scolaire. Ils rencontrent d'importants obstacles cognitifs et si certains d'entre eux relevent du champ du handicap comme les élèves d'ITEP ou d'IME. i**ls ne sont pas en SEGPA en raison de problèmes de comportement ou relativement à un retard mental global.** C'est la raison pour laquelle l'orientation en SEGPA ne relève plus des commissions d'éducation spéciale. L'arrêté du 7 décembre 2005 a créé la CDOEA et en a fait une commission d'orientation et d'affectation rattachée uniquement à l'inspection académique. L'inspecteur d'académie oriente et affecte en SEGPA de même qu'il affecte certains élèves de collège en découverte professionnelle. L'adaptation se dissocie de la scolarisation des élèves handicapés.

De la même manière, **les SEGPA n'ont pas vocation à traiter de la difficulté scolaire** du second degré. Selon les termes de la circulaire 2006-139 du 29.08.06 sur les « Enseignements adaptés », les « difficultés directement liées à la compréhension de la langue française » se traitent en classe et dans le cadre des dispositifs d'aide et de soutien et nullement par un passage en SEGPA. Outre une clarification des conditions d'éligibilité, une orientation réussie suppose un solide partenariat avec les familles. En la matière, Il y a encore bien des efforts à faire pour améliorer la cohérence éducative. Il convient de mettre l'accent sur la communication.

L'enseignement adapté doit donc conduire des « élèves présentant des difficultés scolaires graves et durables » mais nullement définitives à la maîtrise du socle commun. Ce sont ces élèves qui ont besoin d'un suivi individualisé pour construire un parcours de formation réussi. La Circulaire 2009-060 du 24.04.09 intitulée *« Orientation pédagogique pour les enseignements généraux et professionnels adaptés dans le second degré »* ouvre la perspective *d'*un parcours singulier qui donne accès aux mêmes compétences que les élèves de cycle habituel, mais en empruntant des chemins différents et selon un rythme spécifique.

Celui-ci comporte deux axes de travail. Le premier est consacré à **l'accès aux 3 paliers du socle** définissant ce que nul n'est censé ignoré. Il s'agit d'une véritable mutation dans les pratiques. Les contenus pédagogiques sont désormais orientés sur la construction de compétences et l'évaluation ne doit plus porter sur des connaissances ponctuelles, mais sur des capacités, des connaissances et des attitudes mobilisées en situation. Pour autant, la notion de compétences n'est pas facile à définir si bien que le socle se met doucement en place dans nos établissements scolaires.

Le second axe doit **conduire sans exception chacun des élèves de SEGPA à une qualification de niveau V.** La scolarisation en SEGPA est en effet une étape dans le parcours scolaire, ce n'est pas une fin en soi. Un élève sur deux obtient actuellement une qualification de niveau V. Or comme chacun le sait, le diplôme et la qualification sont déterminants par rapport à l'insertion sociale et professionnelle. De là, la nécessité de poursuivre le travail entrepris en vue d'améliorer les parcours des élèves, leur réussite, d'enrichir la conjugaison des enseignements généraux, technologiques et pré-professionnels.

- 9 h 15 – 9 h 45 : la question du socle commun : inscription de la SEGPA dans le socle (M. Wavelet)

Introduction

Le socle pour tous et pour chacun traduit la ferme volonté du législateur (Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école du 23 avril 2005 et décret 2006-830 sur le socle commun de connaissances et de compétences du 11 juillet 2006) de mettre un terme aux sorties du système éducatif sans qualification qui sont facteurs de marginalisation, de précarité et d'exclusion. Les enjeux sont considérables et vont bien au-delà de la seule insertion professionnelle puisqu'il y va de l'accès à la citoyenneté et à l'espace social. Le député lorrain devenu ministre de l'instruction publique, Jules Ferry, avait bien raison de se préoccuper il y a 130 ans de « ce que nul n'est censé ignorer. »

Le socle c'est d'abord 7 piliers auxquels la circulaire du 24 avril 2009 donne consistance en les articulant très clairement aux enseignements adaptés. Trois étapes jalonnent le parcours des élèves : le palier 1 en fin de cycle 2, le palier 2 en fin de cycle 3 et le palier 3 en fin de 3ème ou à l'issue de la scolarité obligatoire. Des évaluations permettent de mesurer à chacune des étapes l'état d'avancement de la maîtrise des compétences du socle. C'est la raison d'être des évaluations CE1, CM2 de fin de 3ème ou de CAP.

Le droit de maîtriser le socle

L'ambition du socle commun serait-elle hors de portée des élèves de SEGPA ? Ne faut-il pas revoir les choses à la baisse en se limitant aux deux premiers paliers ?

Une première approche de la notion d'adaptation a consisté à imaginer un programme spécifique disjoint du programme du collège. L'élève de l'enseignement adapté avait une identité propre, une nature particulière. C'était la logique de l'éducation spéciale qui a longtemps prévalu dans l'AIS. Dans cette perspective dont nous sommes encore les héritiers, ce qui vaut pour les uns ne vaut pas pour les autres. L'existence des différences dans les manières d'être et d'apprendre justifiait de dissocier la structure qui les accueillait de celle des autres à tel point que l'on a pu imaginer des SES (Sections d'Éducation Spéciales) simplement annexées aux collèges. En réalité, la sélection ainsi opérée n'est autre qu'un écrémage social progressif. L'enseignement adapté se situe alors à la marge de l'enseignement habituel et le socle lui semble inaccessible.

La seconde approche qui lui est connexe fait de l'enseignement adapté un enseignement élémentaire continué. La SEGPA se primarise et le socle n'est envisageable que pour les paliers 1 et 2. L'adolescent qui peine à lire, à écrire et à compter est assimilé à l'enfant qui construit les premiers apprentissages. Or rien ne permet de penser ainsi. Le raisonnement analogique qui se déploie est du même ordre que celui que dénonçait il y a plus de 50 ans l'ethnologue Claude Levi-Strauss et qu'il qualifiait d'ethnocentrisme. De même que les peuples sans écriture des civilisations pré-colombiennes ne sont ni primitifs, ni en retard dans la mesure où leur isolement et leur fonctionnement tribal ne requièrent que la tradition orale et rendent l'écriture totalement inutile ; les élèves de SEGPA sont issus de milieux socio-culturels qui ne font pas de la langue ou des mathématiques leurs outils privilégiés d'expression, de communication et de pensée. Considérer la SEGPA comme une petite école élémentaire relève d'une forme de pédagocentrisme.

Dans les deux cas **on confond la maîtrise des compétences avec un certain niveau de connaissances.** On ignore la véritable portée du socle. La plupart des modes d'évaluation repose sur un contrôle des connaissances d'ordre factuel. C'est la mémoire qui est sollicitée plutôt que la mobilisation des connaissances. On préfère l'accumulation à l'usage des savoirs. Deux travers sont soulignés par les enquêtes internationales PIRL et PISA*: nos élèves de classe ordinaire font preuve d'une faible créativité et de capacités limitées d'adaptation à des situations nouvelles et inattendues. L'important n'est pourtant pas de posséder des connaissances, mais de savoir faire avec le peu que l'on sait. **La simple possession de connaissances ne suffit pas à son usage tandis qu'en maîtrisant les compétences, on peut aller chercher les connaissances dont on a besoin.** Il s'agit de passer d'une vision cumulative des connaissances dont la restitution parfaite et hors contexte nourrit le recours à la notation, tout en générant bien des inhibitions dès qu'il s'agit de faire usage de ce qu'on sait, à une vision pragmatique et cohérente qui se soucie de ce que l'on fait de ce que l'on sait. Le temps est venu de s'intéresser à ce qui peut faire naître des liens efficaces entre des

attitudes, des capacités et des connaissances, à ce qui peut mobiliser davantage nos élèves.

La variété des manières d'apprendre et de comprendre

Le plus surprenant c'est que les élèves de SEGPA qui n'ont pas beaucoup de connaissances d'ordre scolaire ont l'immense avantage de faire dépendre étroitement le peu qu'ils possèdent d'un certain champ d'application et d'utilisation. Leur pouvoir cognitif est situationnel. Il y a quelques années j'avais travaillé sur une évaluation de la compréhension en lecture des élèves de SEGPA à partir de trois types d'écrits différents (une notice de fabrication, un magazine de mode et un magazine de rock). Cette étude a confirmé cette sensibilité aux situations. Sur la base d'une notation sur 20, les écarts de performance pour les mêmes élèves oscillaient entre 4 et 10 points selon l'objet de lecture.

Les exemples sont multiples et illustrent fort bien les correspondances entre les valeurs, les pratiques, les habitudes et les loisirs. La chimie des attitudes, des capacités et des connaissances donne lieu à une pluralité mystérieuse d'itinéraires cognitifs. Ainsi, il ne suffit pas à un individu, aussi brillant soit-il, de savoir construire un mur pour qu'il le fasse aussi droit qu'un simple maçon. Il est des gestes qui épousent les formes avec aisance parce qu'ils appartiennent à un ensemble de références communes, à une certaine représentation du monde dont l'efficacité relève du mimétisme. L'homme étant un être attaché, le solide, l'utile, le vécu, l'expérience corporelle importent davantage pour certains tandis que pour d'autres il n'y a de stimulation qui vaille que celle de l'esprit.

On ne s'étonnera donc pas que des adolescents de SEGPA fabriquent des heures durant dans un climat d'extrême concentration des mouches pour la pêche ou bien encore que des élèves jugés instables fassent preuve d'une attention exceptionnelle face à des jeux vidéos, assis longuement devant un simple clavier. Leur propension à privilégier la tâche matérielle sur la tâche cognitive, le concret sur l'abstrait, que l'on retrouve chez les élèves de

---

* PIRL:Programme International de Recherche en Lecture pour évaluer les enfants de 10 ans
PISA : Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves (pays de l'OCDE, évaluation des performances des systèmes éducatifs tous les 3 ans depuis 2000.

lycée professionnel selon l'ancien CO-psy devenu universitaire Aziz Jellab (1), conditionne très tôt leur manière d'être à l'école. Mais ce rapport spécifique au savoir n'est pas synonyme d'incapacité ou de déficience ; il est l'expression d'une différence.

La logique du PIF

C'est pourquoi **les élèves de SEGPA ne peuvent accéder au palier 3 du socle que dans le cadre d'un parcours de formation qui s'échelonne de la 6 ème SEGPA à la seconde année de CAP.** Il n'existe pas au demeurant de progression préétablie. Le partage entre les compétences à acquérir au sein de la SEGPA et celles à construire en LP n'est pas préétabli. Personne ne peut prétendre savoir à l'avance ce qu'un élève va pouvoir maîtriser à un temps T. Cela ne relève pas d'une didactique, mais du Projet Individuel de Formation. Le PIF l'emporte sur toute autre logique, il sert de guide de sorte que l'on pourrait avec humour résumer les choses ainsi : « travaillons au PIF ».

Bien sûr le rôle des enseignants est d'accompagner chacun des élèves dans la construction de son projet de formation. Comment peuvent-ils le faire? La circulaire n°2009-60 du 24-04-2009, dans ses « orientations pédagogiques pour les enseignements généraux et professionnels adaptés dans le second degré », préconise de développer une prise en charge personnalisée qui repose sur la création d'un climat de confiance, d'un contexte stimulant restaurant une véritable estime de soi. Elle enjoint les enseignants à se constituer en interlocuteurs constants et disponibles pour écouter et aider, à mettre en œuvre un enseignement dynamique et adapté qui comporte les caractéristiques suivantes :

- une pratique différenciée (faire varier les consignes, les supports, les tâches, les types d'aide est

une exigence lorsque les différences sont enfin reconnues) ;
- une pédagogie du projet (dans sa double acception de poursuite de finalité sociale qui implique une reconnaissance et en tant que démarche facilitant la conscience des étapes à franchir, des ressources cognitives à produire) car c'est le rôle des projets que de mobiliser des connaissances ;
- une pédagogie des situations problèmes qui développe la recherche et l'initiative, c'est-à-dire la mobilisation des facultés ;
- une pédagogie de l'entraînement en vue de maîtriser les automatismes et les stratégies les plus usuelles.

Le cœur de l'enseignement est constitué du suivi des élèves, de l'accompagnement de leur PI**F et de la validation de leur parcours. Une attention extrême doit être apportée aux élèves qui ne maîtrisent pas encore les compétences du palier 1 du socle.** L'exigence d'une mobilisation des ressources passe par la **mise en place d'aides individualisées, de groupes de besoin, le développement de la coopération entre élèves selon la logique de Tobie Nathan (pas de réussite du groupe qui ne soit liée à celle des individus, ce qui est l'exact contraire de la logique de la note et du classement qui mesure les écarts, c'est-à-dire ce qui disjoint)** et la construction du module de 2 heures d'aide spécifique. L'évolution des PIF doit être la priorité des concertations des équipes enseignantes tandis que les directeurs de SEGPA devront présenter chaque année un bilan de chacun des PIF (état des progrès accomplis par chacun des élèves dans la construction des compétences du socle et état d'avancement du projet de formation professionnelle).

1. Aziz Jellab *Scolarité et rapport aux savoirs en lycée professionnel* PUF, 2001.
2. Tobie Nathan *L'influence qui guérit*, Odile Jacob, 1994. L'un des postulats de ce psychiatre est de considérer les êtres humains comme fondamentalement attachés à des langues, des manières de faire, des lieux, de sorte que leur salut vient non pas d'une rupture des liens (comme nous le suggère l'idéologie occidentale qui ne conçoit de sujet libéré que comme délié), mais de leur jonction rendant nécessaires les rituels. De là le malaise ressenti à l'école par ceux qui en sont culturellement les plus éloignés (immigrants et milieux défavorisés).

Le suivi de la construction des compétences : essais d'illustration

Pour assurer le suivi du parcours des élèves, le ministère envisage de produire un livret de compétences synthétique qui permettrait un positionnement des élèves relativement aux paliers 1, 2 et 3. Compte tenu du fait que les formulations en terme de compétences sont désormais stabilisées (circulaire 2008-155 du 24 novembre 2008 « Mise en oeuvre du livret scolaire à l'école » pour les paliers 1 et 2 figurant dans le livret scolaire et document éduscol pour le palier 3 publié dans le cadre des programmes du collège), les conditions sont réunies pour passer enfin de l'évaluation à l'accompagnement et à l'aide des élèves.

En prenant appui sur les grilles officielles, nous nous sommes essayés à positionner les élèves relativement aux compétences de français et de mathématiques à partir de quelques exemples de travaux d'élèves (5 productions d'écrits et 2 problèmes) qui nous ont été communiqués par des enseignants de la SEGPA du collège Jacques Prévert de Bar-le-Duc que nous tenons à remercier pour leur contribution. La maîtrise de la langue française

S'EXPRIMER A L'ORAL	1er trimestre			2è trimestre			3è trimestre		
	P1	P2	P3	P1	P2	P3	P1	P2	P3
- Dire de mémoire quelques textes en prose ou poèmes courts - Dire de mémoire de façon expressive une dizaine de poèmes et de textes en prose - Dire de mémoire des textes patrimoniaux (textes littéraires, citations célèbres)	□	□	□	□	□	□	□	□	□
- S'exprimer clairement à l'oral en utilisant un vocabulaire approprié - S'exprimer à l'oral comme à l'écrit dans un vocabulaire approprié et précis - Prendre la parole en public	□	□	□	□	□	□	□	□	□
- Participer en classe à un échange verbal en respectant les règles de la communication - Prendre part à un dialogue : prendre la parole devant les autres, écouter autrui, formuler et justifier un point de vue - Prendre part à un dialogue, un débat : prendre en compte les propos d'autrui, faire valoir son propre point de vue	□	□	□	□	□	□	□	□	□

La maîtrise de la langue française

LIRE	1er trimestre			2è trimestre			3è trimestre		
	P1	P2	P3	P1	P2	P3	P1	P2	P3
- Lire seul, à voix haute un texte comprenant des mots connus et inconnus - Lire, à haute voix avec aisance, un texte - Lire, à haute voix, de façon expressive, un texte en prose ou en vers	□	□	□	□	□	□	□	□	□
- Dégager le thème d'un paragraphe ou d'un texte court - Dégager le thème d'un texte - Dégager l'idée essentielle d'un texte lu ou entendu	□	□	□	□	□	□	□	□	□
- Lire seul et écouter lire des textes du patrimoine et des œuvres intégrales de la littérature de jeunesse adaptés à son âge - Lire seul des textes du patrimoine et des œuvres intégrales de la littérature de jeunesse, adaptés à son âge - Lire des œuvres littéraires intégrales, notamment classiques et rendre compte de sa lecture	□	□	□	□	□	□	□	□	□
- Lire seul et comprendre un énoncé, une consigne simple - Lire seul et comprendre un énoncé, une consigne - Comprendre un énoncé, une consigne	□	□	□	□	□	□	□	□	□
- Lire silencieusement un texte en identifiant les mots inconnus et manifester sa compréhension dans un résumé, une reformulation, des réponses à des questions - Utiliser ses connaissances pour réfléchir sur un texte, mieux le comprendre. Repérer des informations explicites et inférer des informations implicites - Manifester sa compréhension de textes variés, qu'ils soient documentaires ou littéraires	□	□	□	□	□	□	□	□	□
- Identifier la phrase, le verbe, le nom, l'article, l'adjectif qualificatif, le pronom personnel - Identifier les fonctions des mots dans la phrase - Analyser les éléments grammaticaux d'une phrase afin d'en éclairer le sens	□	□	□	□	□	□	□	□	□

La maîtrise de la langue française

ECRIRE	1er trimestre			2ètrimestre			3è trimestre		
	P1	P2	P3	P1	P2	P3	P1	P2	P3
- Copier un texte court sans erreur dans une écriture cursive lisible et avec une présentation soignée - Copier sans erreur un texte d'au moins quinze lignes en lui donnant une présentation adaptée - Copier un texte sans erreur	□	□	□	□	□	□	□	□	□
- Utiliser ses connaissances pour mieux écrire un texte court - Utiliser ses connaissances pour réfléchir sur un texte, mieux l'écrire - Ecrire lisiblement et correctement un texte spontanément ou sous la dictée	□	□	□	□	□	□	□	□	□
- Utiliser des mots précis pour s'exprimer - Répondre à une question par une phrase complète à l'écrit - Répondre à une question par une phrase complète	□	□	□	□	□	□	□	□	□
- Orthographier correctement des formes conjuguées, respecter l'accord entre le sujet et le verbe ainsi que les accords en genre et en nombre dans le groupe nominal - Orthographier correctement un texte simple de dix lignes, lors de sa rédaction ou de sa dictée, en se référant aux règles connues d'orthographe et de grammaire ainsi qu'à la connaissance du vocabulaire - Utiliser les principales règles d'orthographe lexicale et grammaticale	□	□	□	□	□	□	□	□	□
- Ecrire de manière autonome un texte de 5 à 10 lignes - Rédiger un texte d'une quinzaine de lignes (récit, description, dialogue, texte poétique, compte rendu) en utilisant ses connaissances en vocabulaire et en grammaire - Rédiger un texte bref, cohérent, construit en paragraphes, correctement ponctué, en respectant des consignes imposées	□	□	□	□	□	□	□	□	□
- Commencer à utiliser l'ordre alphabétique - Savoir utiliser un dictionnaire papier ou numérique - Utiliser des dictionnaires, imprimés ou numériques, des ouvrages de grammaire ou des logiciels de correction orthographique.	□	□	□	□	□	□	□	□	□

4ème SEGPA

PRODUCTION D'ECRIT (1)

À l'occasion du lancement d'un nouveau satellite, vous gagnez un voyage dans l'espace. Acceptez-vous le voyage ou le refusez-vous ? Vous exposerez vos raisons en une dizaine de lignes. Votre texte sera écrit en passant des lignes, en respectant la ponctuation et l'orthographe.

Elève 1 :

Si on me proposé un voyage je dirais oui parce que ca permetteras de prendre l'air et de s'amuser un peu que de rester enfermé chez sois et de s'enuiyer et je profiterais des activitée qui as l'a bas et aussi pour me reposer et sa changerais que d'etre ou tu habite et moi je me baignerais presque tous les jour

Elève 2 :

Non je refuse, parce que je n'aime pas faire des voyages et aller dans l'espace.

Et je n'aime pas les fusées, ca peut exploser ca peut s'arrêter de monter dans l'espace j'aime pas découvrir les planette, les étoille, et je me demande à quoi sa saire de regarder la terre les autre planette et les éttoilles en pluse je l'ai déjà vu à la télé et puis ca me donne le vèrtige

Elève 3 :

Je n'acepterai pas car j'aime
- pas être dans l'espace. Mais aussi
- d'avoir peur mais aussi
- je trouve que c'est pas interesent
- d'aller dans l'espace.
- Et j'aimerais pas mettre leur
- tennus qui mettre dans l'espace
- Sa doit tennir chaud.
- Mais aussi d'avoir le vertige
- Et de être malades.

Commentaire :

Ces trois élèves savent utiliser leurs connaissances pour mieux écrire (P1), utiliser des mots précis pour s'exprimer (P1), écrire de manière autonome un texte de 5 à 10 lignes (P1). Ils sont donc en phase de construction des compétences des paliers 2 et 3. Ils mêlent à des degrés divers et de

manière implicite le discours au récit. Ils savent ce qu'est un texte argumentatif (P3), même si leurs productions sont inférieures à 15 lignes (P2).

En revanche, si les trois textes sont bien argumentés, l'élève 1 a davantage de difficultés pour orthographier correctement, respecter les règles de construction et utiliser ses connaissances en vocabulaire et en grammaire (P2). Il a besoin de travailler la segmentation phrastique (absence de ponctuation), les accords et le code écrit (correspondances complexes oral/écrit).

L'élève 2 amorce davantage la ponctuation, orthographie plus correctement en donnant l'impression de maîtriser des régularités (notamment les accords : orthographier correctement en se référant aux règles communes (P2) est pratiquement acquis moyennant des entraînements complémentaires et non des leçons). Cet élève a besoin maintenant de pratiquer, d'écrire beaucoup.

L'élève 3 éprouve davantage de difficultés à construire un texte (problème de rapport à la langue), il procède par juxtaposition plus que par élaboration. Néanmoins, il utilise la ponctuation (P2), respecte certaines régularités (P2) tout en ayant encore besoin de parfaire la familiarité avec le code.

5ème SEGPA

PRODUCTION D'ECRIT (2)

Réécrire son texte en respectant les consignes suivantes

- ne décrire que son physique (détail)
- faire un texte (10 lignes)

---

je m'appelle Emeric j'ai 13 ans je suis grand (1, 70) et fort je chausse du 42. Mon visage est rond .Je porte des lunettes rectangulaires gris métal. Sur ma peau sèche et rugueuse il y a des grains de beauté. Mes cheveux sont courts et roux,
parfois je mets du gel pour les herrisser. J'ai une mine réjouie avec le teint qui rougit. Mon front est plat, mon nez large et court. Mes yeux bleus se plissent quand je sens la fatigue arriver. J'ai des sourcils épais, roux et des longs cils. Mon regard est profond lorsque je pense à autre chose. Mes joues sont remplies, mes narines se dilatent quand j'inspire fort. Mes levres bien dessinées sont charnues laissant parraître de grosses dents jaunes bien rangées. Enfin j'ai une bouille bien portante proportionnelle à mon corps.

Commentaire

Nous sommes ici dans la construction de compétences du palier 3. Il écrit lisiblement et correctement un texte spontanément (P3), il utilise les principales règles d'orthographe lexicale et grammaticale et rédige un texte d'une quinzaine de lignes en utilisant ses connaissances en vocabulaire (qui sont nombreuses) et en grammaire (P2). Il devra toutefois travailler la construction en paragraphes et développer la réflexion sur la langue. Ce texte de qualité exceptionnelle est le type même des productions que l'on rencontre auprès des élèves de SEGPA qui auraient pu bénéficier utilement de l'enseignement habituel. Dans le cadre de son PIF, il convient de prendre en compte ses besoins en évitant de lui infliger des séances qui se situent bien en-deçà de ses besoins réels. La différenciation doit fonctionner également dans le sens d'une plus grande ambition pour ceux qui ont surmonté les obstacles.

Entrée en SEGPA

PRODUCTION D'ECRIT (3)

Rédiger un récit à partir d'une image

Le récit réalisé par Mélanie à l'issue du cycle 3[3] :
« Pierre et Mélanie on le ballon, Pierre et Mélanie on cassé un carreau de M. Legrand il regard par la fenêtre est il vois Pierre et Mélanie en courrant déhaur. M. Legrand saure dehaur et les dispute. M. Legrand vas voir la maman des deux enfant. »

Commentaire

La trame narrative, aussi rudimentaire soit-elle, figure ici sous la forme d'un mouvement, d'une progression et d'une dramatisation. Ce qui gêne, c'est ce style dépouillé, ce lexique pauvre, cette structure squelettique. Il y manque la contextualisation de l'histoire, la densité narrative, l'épaisseur du récit. Le propos n'est guère consistant, la tâche est inachevée. Le texte n'est pas scolairement bien reçu. Il sera noté en deçà de la moyenne dans une perspective d'évaluation réduite à la mesure des écarts. C'est là que doit intervenir l'idée d'une évaluation positive très éloignée de tout jugement dépréciatif et qui procède non pas du constat des insuffisances (manque d'idées, de vocabulaire, syntaxe pauvre, orthographe approximative,...), mais d'une identification des compétences construites par référence aux paliers du socle.

Au palier 1, Mélanie sait utiliser ses connaissances pour écrire un texte court ; utiliser des mots précis pour s'exprimer ; orthographier correctement certaines formes conjuguées, respecter certains accords entre le genre et le nombre et le sujet et le verbe et elle sait écrire de manière autonome un texte. Au palier 2, elle peut, si on l'y invite, utiliser ses connaissances pour réfléchir sur un texte, mieux l'écrire ; orthographier correctement un texte simple de dix lignes et rédiger un texte d'une quinzaine de lignes. Elle doit pouvoir progressivement dire comment elle s'y est prise, de manière à expliciter ses propres stratégies et préciser de quelles compétences et de quels outils elle a besoin. L'usage du traitement de texte la confortera dans cette voie. Ce faisant, elle passera d'une écriture faite de jets de mots à une écriture projetée, anticipée, répondant à un dessein à la fois sémantique et linguistique. Le faire deviendra savoir-faire.

Il conviendra aussi de :

- la mettre en confiance, de l'encourager et de créer un climat de classe serein dans lequel « la faute » n'en est pas une puisqu'elle n'apparaît que comme une hypothèse non vérifiée. Il faudra l'aider à modifier son rapport à la langue de sorte qu'elle ne l'appréhende plus comme un ensemble d'éléments juxtaposés que l'on peut nommer et dont on peut appréhender les variations de manière abstraite, mais comme la construction et la combinaison de matériaux dont les propriétés doivent susciter intérêt et curiosité dans une démarche de résolution de problème ;

---

3. Il s'agit de la reprise de l'exemple qui figure dans l'article publié sur le site de l'IA de la Meuse et intitulé « Enseigner les compétences du socle Enjeux et mode d'emploi d'une nouvelle pratique » .

- créer un contexte scolaire plus explicite, clarifier les raisons pour lesquelles on écrit en inscrivant cet acte dans un contexte de communication et d'échanges, dans un projet qui lui donne sens et qui rend nécessaire la qualité du produit fini. La création de situations de communication authentiques offre l'avantage de mettre en présence d'interlocuteurs et de destinataires qui contraignent à adapter le discours, à l'infléchir et surtout, dès le cycle 1, à l'expliciter. Les élèves apprennent d'eux-mêmes à rétablir leurs propos, à revenir sur eux-mêmes, à condition d'y être invités ;
- rendre Mélanie curieuse de ce que font les autres, de la manière dont on fabrique les textes en jetant un regard sur les brouillons d'écrivains, les esquisses, les ébauches… Quoi de plus surprenant, en effet, que le faible intérêt pédagogique éprouvé à l'école pour les brouillons d'écrivains, les ébauches d'artistes, les notes, les comptes rendus et les plans d'expériences, alors même que l'on invite les élèves à ne pas se contenter d'un écrit spontané qui fait figure de premier jet, à reprendre et réécrire ce qu'ils ont initialement produit. La démarche d'écriture ne doit pas être enfermée dans la magie des œuvres. En exhibant les hésitations, la rigueur torturante et les

tourments de la syntaxe, on apprécie l'ampleur du travail et son accessibilité. Cela relève autant de l'éducation civique que de l'éducation littéraire et humaine ;
- faire vivre à Mélanie la production d'écrits comme une expérience linguistique quotidienne et la source privilégiée d'exploration des propriétés de la langue. Elle doit pouvoir la pratiquer sous une forme qui ne saurait être classiquement associée à une longue et fastidieuse correction systématique, mais à l'aide d'une élaboration rapide articulée aux situations d'apprentissage. Fixer les conclusions d'un échange, construire le plan d'un projet, établir les conditions d'une expérience, conserver les éléments d'une méthode, effectuer la synthèse d'une séance liée à la découverte du monde, à l'histoire-géographie ou aux sciences, rédiger une lettre aux correspondants ou les courriers nécessaires dans le cadre d'un projet de sortie, prendre des notes en l'effectuant, légender la confection d'un document ou d'un dossier, commenter des panneaux d'exposition, expliciter des démarches liées à des productions scientifiques ou artistiques ou rendre compte d'une expérience ; l'essentiel est de faire vivre l'acte d'écrire comme une simple habitude en automatisant cette pratique.

Les principaux éléments de mathématiques

GEOMETRIE	1er trimestre			2e trimestre			3e trimestre		
	P1	P2	P3	P1	P2	P3	P1	P2	P3
- Utiliser sa règle pour tracer ou prolonger un trait droit, vérifier un alignement - Avoir recours aux instruments pour vérifier la nature d'une figure - Entretenir la pratique de construction géométrique à l'aide de logiciels	□	□	□	□	□	□	□	□	□
- Savoir reconnaître de manière perceptive et nommer les figures planes : carré, rectangle, triangle □ - Connaître les figures planes : carré, rectangle, losange, triangle, triangle rectangle, cercle - Connaître et représenter des figures géométriques et des objets de l'espace	□	□	□	□	□	□	□	□	□
- Percevoir et reconnaître quelques relations et propriétés géométriques - Savoir dégager quelques propriétés de leur observation - Utiliser leurs propriétés	□	□	□	□	□	□	□	□	□
- Utiliser un gabarit pour tracer ou vérifier un angle droit - Utiliser un gabarit ou une équerre pour construire la droite perpendiculaire à une droite donnée passant par un point donné	□	□	□	□	□	□	□	□	□
- Savoir reconnaître de manière perceptive et nommer un cercle - Construire le cercle de rayon et de centre donnés	□	□	□	□	□	□	□	□	□
- Reconnaître qu'une figure possède un axe de symétrie - Compléter une figure par symétrie axiale	□	□	□	□	□	□	□	□	□
- Reconnaître la cube et le pavé droit, savoir les nommer - Connaître le cube et le parallélépipède rectangle et les propriétés relatives aux faces et arêtes que l'on peut dégager de leur observation	□	□		□	□		□	□	
			□			□			□

Les principaux éléments de mathématiques

GRANDEURS ET MESURES	1er trimestre			2e trimestre			3e trimestre		
	P1	P2	P3	P1	P2	P3	P1	P2	P3
- Connaître les unités de mesure usuelles : pour les longueurs, les masses, les contenances, les durées - Connaître les unités de mesure usuelles (longueurs, masses, contenances, durées) ainsi que les conversions usuelles - Réaliser des mesures en utilisant différentes unités	□	□	□	□	□	□	□	□	□
- Connaître et utiliser les formules du périmètre - Connaître et utiliser les périmètres des figures planes et des solides étudiés	□	□	□	□	□	□	□	□	□
- Connaître et utiliser les formules de l'aire d'un carré, d'un rectangle et d'un triangle - Connaître et utiliser les aires et volumes des figures planes et des solides étudiés	□	□	□	□	□	□	□	□	□
- Calculer des vitesses	□	□	□	□	□	□	□	□	□
- Résoudre des problèmes de longueur et de masse - Résoudre des problèmes dont la résolution implique des conversions - Résoudre des problèmes	□	□	□	□	□	□	□	□	□

Les principaux éléments de mathématiques

NOMBRES ET CALCULS	1er trimestre			2ètrimestre			3è trimestre		
	P1	P2	P3	P1	P2	P3	P1	P2	P3
- Ecrire, nommer, comparer, ranger des nombres entiers naturels inférieurs à 1000 - Ecrire, nommer, comparer et utiliser les nombres entiers - Connaître et utiliser les nombres entiers	□	□	□	□	□	□	□	□	□
- Calculer : addition, soustraction, multiplication - Utiliser les techniques opératoires des 4 opérations sur les nombres entiers	□	□	□	□	□	□	□	□	□
- Ordonner ou comparer des nombres entiers - Ecrire, nommer, comparer et utiliser des nombres décimaux (jusqu'au centième) - Connaître et utiliser les nombres décimaux	□	□	□	□	□	□	□	□	□
- Utiliser les techniques opératoires des 4 opérations sur les nombres décimaux	□	□	□	□	□	□	□	□	□
- Ecrire, nommer, comparer et utiliser quelques fractions simples - Connaître et utiliser les nombres fractionnaires	□	□	□	□	□	□	□	□	□
- Ajouter deux fractions décimales ou deux fractions simples de même dénominateur	□	□	□	□	□	□	□	□	□
- Restituer et utiliser les tables d'addition et de multiplication par 2, 3, 4 et 5 - Restituer les tables d'addition et de multiplication de 2 à 9	□	□	□	□	□	□	□	□	□
- Calculer mentalement en utilisant des additions, des soustractions et des multiplications simples - Calculer mentalement en utilisant les 4 opérations - Mener à bien un calcul mental à la main	□	□	□	□	□	□	□	□	□
- Résoudre des problèmes relevant de l'addition, de la soustraction et de la multiplication - Résoudre des problèmes relevant des 4 opérations - Choisir les opérations qui conviennent au traitement de la situation étudiée	□	□	□	□	□	□	□	□	□
- Utiliser les fonctions de base de la calculatrice - Utiliser une calculatrice - Mener à bien un calcul avec une calculatrice, avec un ordinateur	□	□	□	□	□	□	□	□	□

Les principaux éléments de mathématiques

ORGANISATION ET GESTION DES DONNEES	1er trimestre			2ètrimestre			3è trimestre		
	P1	P2	P3	P1	P2	P3	P1	P2	P3
- Se repérer sur une droite graduée de 1 en 1, de 10 en 10 - Se repérer sur une droite graduée et dans un plan quadrillé	□	□	□	□	□	□	□	□	□
- Se repérer dans l'espace proche en utilisant un schéma, un plan, une maquette - Se repérer dans l'espace : utiliser une carte, un plan, un schéma	□	□	□	□	□	□	□	□	□
- Utiliser un tableau, un graphique - Lire, interpréter et construire quelques représentations simples : tableaux, graphiques, diagrammes - Utiliser des tableaux, des graphiques, des diagrammes, des pourcentages	□	□	□	□	□	□	□	□	□
- Organiser les données d'un énoncé - Savoir organiser des informations numériques ou géométriques. Justifier et apprécier la vraisemblance d'un résultat - Exploiter des données statistiques et aborder des situations simples de probabilité	□	□	□	□	□	□	□	□	□
- Résoudre un problème mettant en jeu une situation de proportionnalité - Savoir reconnaître une situation de proportionnalité	□	□	□	□	□	□	□	□	□

Le 14/09/2009

5ème SEGPA
PROBLEME

Résoudre les problèmes suivants :

- Un paysagiste dispose de 784 bulbes de tulipes qu'il doit répartir entre 6 massifs. Combien de bulbes plantera-t-il dans chaque massif ?
- Un magasin de sport reçoit d'un fournisseur une commande de chaussures de jogging ainsi détaillée :
  17 paires du modèle homme « royal » à 24 euros la paire ;
  13 paires du modèle homme « tiger » à 33 euros la paire ;
  15 paires du modèle femme « phase II » à 27 euros la paire ;
  17 paires du modèle enfant « entraînement » à 15 euros la paire.

  Calcule le montant total de la facture.

Problème n°1

Chaque enfant auras 115,05

784 / 6 = 115,05 Opération en ligne

Problème n°2

17 X 24 = 408
13 X 33 = 429
15 X 27 = 405
17 X 15 = 255
égal =_____
1497 euros

montant de la facture 1497 euros

Commentaire

Cet élève maîtrise l'utilisation des techniques opératoires des 4 opérations sur les entiers (P3), connait et utilise les décimaux (P2-P3) et choisit les opérations qui conviennent au traitement de la situation donnée (P3). En revanche, il ne sait pas encore justifier et apprécier la vraisemblance d'un résultat (P2).

De manière générale, les élèves de SEGPA ont une mauvaise image d'eux-mêmes et se mésestiment. Souvent englués dans un vécu pragmatique et répétitif, ils ne cherchent pas à conceptualiser à partir d'objets absents, à manipuler des symboles, à isoler, abstraire, déduire ou repérer des modèles opératifs par delà les situations, à réorganiser les constituants d'un texte, à croiser des informations et à opérer des déductions à partir d'éléments implicites. **Leurs difficultés ne viennent pas d'une insuffisance d'outillage, mais de la quantité et de la qualité des expériences langagières et logiques dont ils ont bénéficié et auxquelles leur mode de vie les a**

conduit à participer. Tout concourt à ce que la langue ne soit perçue par eux que comme l'instrument de la désignation des choses.

Leurs apprentissages prennent sens en interaction avec leurs représentations sociales et leurs modes de vie. Leurs habitudes déterminent leurs manières singulières d'apprendre et de comprendre. **Voilà pourquoi ils n'entrent pas facilement dans les procédures de lecture. Le langage de la désignation, utilitaire et restrictif rend inutile la diversification du lexique et de la syntaxe. Lorsque l'on n'a guère l'habitude de dire son incompréhension, d'interroger l'évidence des signes, de juger et de commenter les usages de la langue, on s'en tient à un vocabulaire dit pauvre, c'est-à-dire pragmatique et concret.**

La primauté de la mémoire des gestes et des habitudes corporelles dépourvue d'une médiation langagière ou logique, la recherche du bon geste qui requiert observation et répétition et la supériorité de celui-ci comme outil de l'action sur les mots qui n'ont pas la consistance de la chose éloignent des signes, des symboles et du sens. **Le faire importe davantage que le dire**.

Le donné peu transformé, **l'ordre chronologique et le concret ont davantage de force que les modèles qui sous-tendent les situations.** On répugne à appréhender la syntaxe derrière les mots, le narratif dans l'évènementiel, la logique au-delà des données numériques, les relations qui donnent sens aux objets.

C'est l'efficacité, la rapidité et la performance qui l'emportent d'abord sur la lenteur, l'inattendu et le sublime. **Il n'y a pas de spontanéité culturelle** lorsque le milieu familial y est étranger.

Or un parcours réussi suppose la visée consciente des fins poursuivies. Aussi convient-il d'aider les élèves de SEGPA à faire d'un réel qui n'est opérateur que pour l'action un objet de représentation. La pédagogie du projet a l'immense avantage de favoriser ce décentrement en conduisant à imaginer par anticipation les étapes vers la réalisation d'un but. Le développement de la conscience des apprentissages achève la construction d'une attitude plus distanciée. Cela suppose bien entendu que chacune des situations d'apprentissage s'accompagne d'une perception claire et explicite des compétences travaillées et que la formation s'organise en modules. Le PIF n'est pas seulement un outil de suivi, c'est aussi l'instrument d'une transformation.

Conclusion

Toutes les activités d'enseignement en SEGPA sont tournées vers un double objectif : la maîtrise du socle et l'accès à une qualification de niveau V pour tous les élèves sans exception. Mais cette ambition légitime n'est réalisable que si se met en place un accompagnement suffisamment fort. Les enseignants de SEGPA ne peuvent réussir seuls ce challenge. Outre l'équipe plurielle et stable constituée des PE, des PLP et des PLC, il faudra y adjoindre le soutien des CO-PSY, le suivi des directeurs de SEGPA et de la CDOEA, dans le contexte d'une valorisation de la voie professionnelle et ne jamais oublier que « le moi s'éveille par la grâce du toi » (Gaston Bachelard *Le droit de rêver* PUF, 1970).

- 10 h 00 – 10 h 30 : l'adolescent en SEGPA (M. HIRSCHI IEN IO)

LA PSYCHOLOGIE DE L'ADOLESCENCE

<u>Un peu d'histoire …</u>

De l'antiquité …
Pour Platon, la puberté s'accompagne de l'apparition des convictions et des capacités de compréhension.
Très intéressant car ce que Platon appelle la compréhension, Piaget le définira comme le stade hypotético-déductif
Aristote estime qu'entre 15 et 20 ans, l'individu est passionné, impulsif, courageux et idéaliste.

à 1762 …
Rousseau met en évidence dans ***l'Emile*** « l'importance de la crise propre à cette période, marquée par le débordement des pulsions sexuelles et le bouleversement du corps et de l'esprit »
« il devient sourd à la voix qui le rendait docile, c'est un lion dans sa fièvre, il méconnaît son guide, il ne veut plus être gouverné » livre IV

Fin du 19ème siècle
On considère l'adolescence comme une seconde naissance (sur le plan psychique), une période particulièrement propice à la personnalité, à la maturité sexuelle et au développement intellectuel.

1928
Pierre Mendousse, dans ***L'âme de l'adolescente,*** s'intéresse à des dimensions adolescentes telles que l'opposition, l'idéalisme et la mélancolie.

1960
Pierre Mâle s'intéresse aux manifestations normales et pathologiques de l'adolescence.
La psychologie clinique et expérimentale s'attache à comprendre les changements liés à l'adolescence, son processus (ou crise) et ses dimensions développementales.

Texte de Nicole Catheline, psychiatre et Véronique Bedin, historienne tiré de « les tempêtes de l'adolescence »

L'adolescence est une invention récente, un luxe en quelque sorte que peuvent s'offrir nos sociétés. Autrefois, les enfants travaillaient aux champs ou à l'usine. La puberté n'était qu'un passage du corps de l'enfant à celui de l'adulte.

Avec l'allongement des scolarités, les enfants contemporains, surtout dans les pays riches, disposent d'une longue période pour se construire, pour réfléchir, pour grandir… Le paradoxe est que, dans le même temps, la société stigmatise les adolescents : trop gâtés, sans limites, sans repères…, voilà le leitmotiv diffusé à l'envi par la presse. N'y a-t-il pas là une formidable tromperie sur la liberté concédée aux adolescents ? Cela ne s'apparenterait-il pas à une forme de « lâchage » alors qu'à cet âge l'individu a plus que jamais besoin de référents ?

Faut-il avoir peur des adolescents ou de nous-mêmes ? Si les adolescents dérangent parfois, c'est peut-être aux adultes de s'interroger sur les valeurs qui leur ont été transmises, et ceci depuis l'enfance. Le développement de l'individu, tout comme son éducation, est un continuum. Ne voir dans l'adolescence qu'une série de bouleversements et de ruptures laisse à penser qu'à cet âge tout peut être reconstruit alors qu'il s'agit simplement d'une mise à l'épreuve de la solidité de la construction antérieure. La mise en place de limites et de repères dès l'enfance permet à l'individu

de résister aux coups de boutoir de l'adolescence.

- **L'adolescence en 2008**

On considère aujourd'hui que l'adolescence est une période de la vie qui se situe entre 12 et 25 ans. ***Interminables adolescences Anatrella*** 1999
L'entrée plus tardive dans le monde du travail et dans une relation de couple entraînent un allongement de l'adolescence.

L'adolescent d'aujourd'hui, vit beaucoup dans un monde virtuel tant pour s'isoler des adultes que pour se retrouver avec ses pairs (Internet, jeux vidéos, téléphone portable), il est très dépendant des nouvelles technologies.

Quelques caractéristiques de l'adolescence à prendre en compte quand on est enseignant …

Les compétences cognitives de l'adolescent

Pour Piaget, l'adolescent entre 12 et 15 ans accède au stage de la pensée formelle et acquiert le raisonnement hypotético-déductif. Il manipule les concepts et les hypothèses et apprend à raisonner à partir d'informations données et déduit, de manière logique, des solutions recherchées. Il passe de la seule appréhension du réel durant l'enfance à la construction de projets et de théories. Il prend conscience qu'il a des convictions, des points de vue personnels. Il les expérimente dans son environnement amical, social et familial. Toutes ces évolutions liées à la pensée formelle accompagnent le développement de fonctions cognitives comme la mémoire et le langage.

Piaget décrivait cette période comme celle où l'on accède à la pensée abstraite, sans toutefois être capable de décentrer ses propres opinions et donc de relativiser ses idéaux et ses systèmes de pensée. Autrement dit, l'adolescent peut se permettre de refaire le monde en estimant que sa pensée est universelle, d'où, parfois, ce sentiment de toute puissance qui agace tant les adultes …

Le vertige de la pensée

Une capacité émergente à l'adolescence est le développement de la pensée abstraite et de la pensée réflexive. L'évolution de la pensée constitue une véritable révolution dans la relation de l'adolescent avec le monde extérieur et avec lui-même. C'est vers la fin du primaire que le grand enfant conçoit que l'autre puisse avoir un point de vue différent du sien. Ce changement de perspective introduit la découverte de la réciprocité en même temps qu'elle instille le doute dans l'esprit du jeune adolescent : *« Après tout je ne sais pas vraiment si untel pense la même chose que moi. »*

La découverte d'une pensée sur soi est source d'enrichissement, mais elle est aussi source de tracas et de doutes. La psychanalyste Sophie de Mijolla parle même d'un *« écroulement du sol de l'évidence* (6) *»*. Chez certains adolescents, la remise en cause des modes de pensée antérieurs suscite parfois une inquiétude qui les fait s'accrocher au fonctionnement de l'enfance : ils continuent à travailler pour faire plaisir aux enseignants et aux parents. Ils refusent les bénéfices d'une pensée autonome qui remettrait en cause l'ordonnancement des relations qu'ils ont établies avec leur entourage. Le vertige de la pensée les effraie. Ces enfants connaissent souvent alors des difficultés à partir de la quatrième, classe à partir de laquelle sont exigées de solides capacités d'abstraction. Il se trouve que c'est le moment précis où se produit la puberté : on comprend donc mieux pourquoi ces classes sont considérées comme difficiles. Ce qui se passe alors, c'est une rencontre explosive entre des adolescents qui doivent vivre leur puberté, des élèves qui ont parfois

du mal à s'investir dans cette pensée propre et des adultes, en face, qui ne savent pas toujours comment répondre et gérer cette situation.

S'approprier un savoir et y prendre plaisir est une grande découverte de l'adolescence. Qui plus est, ce mode de pensée constitue un préalable à la capacité de faire des choix, à la consolidation de l'esprit critique, à la formation d'un individu libre, tout simplement. Et dans ce processus, les parents doivent être des accompagnateurs, des guides, ni trop proches ni trop lointains.

Le comportement social

On distingue trois phases :

phase d'opposition (fille : 12 / 13 ans ; garçon : 12 / 15 ans)
période du « je ne veux pas »

Adolescent imprévisible, refuse tout ordre établi. Il ne domestique pas ses désirs et recherche le plaisir dans la transgression. Il méprise tout ce qui représente l'ordre.

phase d'affirmation du moi (fille : 13 / 16 ans ; garçon : 15 / 17 ans)
période de « je veux »

Demande d'indépendance, de liberté, c'est la période du conflit des générations. Il élabore des systèmes nouveaux et meilleurs pour la société. Mégalomanie, affabulation, idéalisation, générosité, égoïsme se télescopent …

phase d'insertion (fille : 16 / 26 ans ; garçon : 18 / 25 ans)
identification à l'adulte

Réalisation de l'indépendance affective et construction de l'indépendance économique. Cette phase est accélérée par l'accès au travail et à la relation de couple ou s'allonge en cas de précarité professionnelle et affective.

Pour se construire, l'adolescent doit quitter ses repères antérieurs et abandonner les modèles parentaux. Les spécialistes parlent du processus de « séparation-individuation ». L'adolescent commence à prendre de la distance, au sens propre comme au figuré. *« Comment être original sans renier ses origines ? »*, tel est l'enjeu pour l'adolescent, explique Philippe Jeammet .

Ce qui signifie que :

Les images parentales de l'enfance sont rejetées. Il a besoin de **devenir un individu autonome, un être unique.**
L'angoisse générée par cette période de changement est difficilement gérable s'il ne sent pas rassuré, estimé et valorisé. Il doit investir d'autres personnes au niveau libidinal, il peut s'agir d'un parent substitutif (éducateur, ***professeur,*** ami des parents)
Le plus souvent c'est **dans le groupe de ses pairs** qu'il cherche des relations amicales capables de lui procurer **un sentiment de sécurité** et de **confiance réciproque.**
L'importance prise par les amis permet à l'adolescent de découvrir un autre type de relations sociales moins hiérarchiques et plus démocratiques. Il construit avec eux un système de valeurs et de normes autre que celui du modèle familial.

Adolescent et crise d'adolescence, quelques chiffres :

Globalement, seuls 25 à 30 % des adolescents sont pris de diverses manières dans la spirale d'une crise qu'ils ne maîtrisent plus.

Troubles du sommeil	G	42.5 %	F	53.7%
Désespérés en pensant à l'avenir	G	17.7%	F	26.4%
Déprimés	G	9.6 %	F	23.3 %
Nerveux	G	31.1 %	F	43.7 %

- **Les discordances entre l'adolescent et son environnement**

Marie Claire BRISSET

« Premièrement, ils n'ont pas la même vision que les adultes du temps et exigent des solutions immédiates à des problèmes qui peuvent nous paraître relever du long ou moyen terme. Or cette dissonance peut les troubler très fortement.

« Deuxièmement, les adolescents ne donnent pas la même dimension que nous à ce qui les concerne. Un échec scolaire, par exemple, peut revêtir une importance restreinte pour un adolescent et une importance très grande pour la famille du fait que celle-ci se projette différemment dans l'avenir. La situation inverse est également possible.

« Une troisième discordance est due aux différences dans la manière dont les adolescents et les adultes se projettent dans l'avenir, ce qui est souvent source d'angoisse pour les adultes.

« La quatrième discordance est due à l'hypersensibilité des jeunes aux conflits de toute nature, qu'il s'agisse de peines de coeur, de conflits avec la famille, les enseignants, les autres adultes ou les autres enfants. Les adolescents sont souvent affectés par ces conflits de manière disproportionnée.

« Enfin, et c'est la dernière discordance, les adolescents éprouvent un besoin structurel de s'opposer. Si les adultes savent que cette tendance est constitutive de cet âge de la vie, ils estiment néanmoins qu'elle prend souvent des dimensions excessives... ».

Ces changements divers s'accompagnent d'un besoin accru d'indépendance, notamment à l'égard de la famille, qui s'exprime régulièrement par une relation conflictuelle. C'est pourtant cette **relation conflictuelle qui permet la nécessaire affirmation de soi et la reconnaissance de son existence indépendante par les autres**.

De quoi a besoin l'adolescent pour se construire :
Jacques LEVINE

Pour construire son identité, entrer dans la vie comme un être individué, autonome, l'adolescent a besoin :

d'être reconnu (d'un minimum de reconnaissance du Moi)
de se sentir suffisamment accepté et de sentir qu'il a de la valeur, du pouvoir (sur son environnement, sur les autres), une place
de se comprendre, de se connaître (à l'opposé de se sentir « éclaté »), de trouver du sens : le sens n'exista pas en soi, chacun doit donner du sens
de faire un travail d'intégration par rapport aux défaites, aux dommages subis et aux changements que la vie impose
d'avoir un « Moi créditeur » (les côtés positifs l'emportent sur les cotés négatifs)

Il a besoin aussi :

d'être écouté, d'être considéré comme un interlocuteur valable de se sentir compris dans sa logique, dans ce qui se joue dans son espace intérieur
d'être aidé dans la recherche des solutions possibles dans un avenir au-delà du « moi accidenté » présent

que de besoins …

Recensons sans hiérarchiser :

Un ado a besoin de sens pour s'engager dans un apprentissage
Un ado s'oppose pour se construire et il est en train de se construire
Un ado a besoin d'être reconnu, d'être mis en confiance, d'être sécurisé et d'être valorisé
Un ado n'a pas la même appréhension du temps qu'un adulte
Un ado vit mal l'échec

Rappelons , en nous appuyant sur les travaux de Maslow, que, pour pouvoir s'accomplir personnellement, tout être humain doit avoir satisfait les autres besoins référencés dans cette pyramide :

6 Accomplissement Personnel

5 Estime de Soi

4 Estime des Autres

3 Amour, Appartenance

2 Sécurité

1 Physiologique

Pyramide des besoins Maslow

Comment la connaissance et la prise en compte de tous ces besoins peuvent aider l'enseignant à accomplir sa mission de transmission des savoirs et des connaissances aux élèves / adolescents qui composent ses classes ?

 L’enseignant et l’adolescent

Que faire de tout cela ?

Essayons maintenant de repérer les besoins de l’enseignant et de proposer des pistes pour y répondre ...

L'enseignant de collège, de lycée général ou professionnel est amené à prendre en charge l’adolescent dans sa classe, dans son établissement ou lors d’entretiens avec ou sans ses parents.
Dans un établissement scolaire, l’enseignant n’est pas le seul adulte référent de l’adolescent. Il le fait au sein d’équipes qui peuvent être disciplinaire, pédagogique et/ ou éducative .

A) Proposer un cadre
Baranger, Prairat, Guyot
Cadre, règles et rituels dans l’institution scolaire PU de Nancy 1998

1) <u>Dans son cours</u>

l’accueil
besoin d’être reconnu
l’accueil dans la salle de classe
l’appel

le respect
droits et devoirs de l’élève et du professeur
la remise des copies

la confiance
c’est parce que l’on a confiance que l’on peut attendre / Jeammet

l’autorité
son évolution
autoritariste
évacuée
Robbes
quelle autorité aujourd’hui
construire l’autorité éducative
être l’autorité (statutaire)
avoir l’autorité (auteur)
faire autorité (capacités, compétences)

Autorité et adolescence

> **Pour le psychologue JC Quentel, l’adolescence se démarque de l’enfance par la possibilité de contester la loi. L’enfant peut désobéir, tester l’autorité à laquelle il est confronté, tenter de la transgresser, mais il ne remet pas en cause la légitimité de la loi**

des adultes. L'adolescent, en revanche, a acquis une autonomie de penser qui lui permet de remettre en question cette autorité.

2) <u>Avec ses collègues au sein de l'établissement</u>

- le travail en équipe
- disciplinaire
- échanges d'aide didactique, pédagogique
- pédagogique
- quelles exigences communes , quelles solutions trouvées par des collègues ? …
- éducative
- CPE, surveillant, AS, infirmière, éducateur, …
- Meilleure connaissance de l'élève, élaboration du projet
- Personnel de direction
- Equipe de direction : soutien, collaboration

- adulte dans un établissement scolaire
- quel est le rôle de l'enseignant hors sa salle de classe ?

B) Donner du sens
Baranger, Perrenoud

Jeammet, psychiatre
« l'apport du savoir ne se fait pas sur le même modèle que l'ordinateur. Chez l'homme, le plaisir reste central et il faut donc se nourrir avec un certain plaisir. »

Baranger
Les trois Sens : quelle sensation, plaisir ? Quelle direction, vers où cela me projette ? Quelle signification ?

Perrenoud : Métier d'élève et sens du travail scolaire ESF 1994

C) Prendre en compte l'individu
Vygotsky, Allal

- dans le groupe

- gérer l'élève dans la classe
- le conflit : l'ado, ses pairs
- les apprentissages :
- écart proximal
- pédagogie différenciée
- travail en équipe disciplinaire, formation IA IPR,
- Perrenoud : pédagogie différenciée : des intentions à l'action ESF 1994

- le droit à l'erreur pour l'élève et pour le professeur
- **seul**

- la situation duelle : accompagner, l'aide au projet
- Boutinet : anthropologie du projet PUF 1990
- valoriser

D) Devenir un enseignant réflexif

Etre capable d'analyser sa pratique dans l'action pour pouvoir réagir rapidement.

Etre capable de prendre le recul et le temps nécessaire à l'analyse pour gérer une situation difficile tout en permettant à l'ensemble de la classe de continuer à travailler.

Etre capable d'interroger les situations pour comprendre pourquoi cela fonctionne ou pourquoi cela ne fonctionne pas.

Comprendre que la professionnalité d'enseignant se construit pendant toute sa carrière, que chaque situation est unique et que les réponses pédagogiques sont multiples car adaptées.

Enfin, si sa propre expérience peut être une ressource pour résoudre des difficultés, il ne faut pas oublier que si elle n'est pas remise en cause, elle peut devenir sclérosante et donc empêcher la réflexion et l'évolution nécessaires de ses pratiques.
Pour éviter aussi le fameux « crois en mon expérience » argument préféré de vos collègues grisonnants en salle des professeurs, n'oubliez pas que le sage a dit :
« l'expérience des autres a autant d'intérêt pour vous qu'un peigne pour un chauve »

L'AUTORITE - *Bruno ROBBES*

*

Intervention au 38ème Congrès départemental FCPE 95
Samedi 9 avril 2005 – lycée A. Rimbaud – Garges-lès-Gonesse

Depuis quelques années et un peu plus de trente ans après mai 1968, l'autorité est une question aujourd'hui d'actualité. C'est un concept complexe dont il existe plusieurs définitions, et chacun a sa propre idée sur la question (Mendel).

On le voit, la question de l'autorité alimente les débats de société dont la télévision est l'un des vecteurs essentiels (le pensionnat de Chavagnes, Star Academy), elle fait réagir de nombreux responsables et acteurs éducatifs (pour ne citer qu'un exemple, la modification apportée par le ministre FILLON début novembre à la circulaire N°2000-105 du 11 juillet 2000, relative au règlement intérieur dans les EPLE : punition collective, travail supplémentaire considéré comme punition possible).

Plus concrètement dans les relations entre l'école et les parents, et je parlerai plus précisément des relations enseignants/parents, puisque ma recherche de thèse s'intéresse à l'autorité des enseignants, j'ai repéré différentes logiques qui peuvent être à l'œuvre : logique de défiance, logique de dépendance, logique de complémentarité.
Avant d'aborder ces trois logiques, il me paraît indispensable de revenir sur ce qu'est autorité, d'essayer de la définir, ce que j'ai fait à partir de l'étymologie du terme « autorité ».

*

Redéfinir l'autorité

L'autorité n'est pas un phénomène naturel (au sens où certains en auraient et d'autres pas). Elle est un phénomène à la fois psychologique et social au fondement de toute relation humaine (Marcelli). On ne peut ni s'en passer, ni revenir à des formes où l'autorité était confondue avec le pouvoir, c'est-à-dire où l'on usait de la force et où cet usage était accepté par l'environnement social (autoritaire, autoritarisme) mais ne n'est plus aujourd'hui.
Si l'on regarde l'étymologie du terme, l'autorité est quelque chose de beaucoup plus positif.

L'autorité a donc trois sens indissociables :

<u>L'autorité statutaire (être l'autorité)</u>

L'autorité statutaire (*potestas*) est « le pouvoir dont sont investies certaines personnes à raison de la fonction qu'elles remplissent dans un cadre institutionnel déterminé »[1]. Pouvoir légal, fait d'institution, cette autorité est nécessaire mais non suffisante.

<u>L'autorité de l'auteur, qui autorise (avoir de l'autorité)</u>

Le sens premier du mot « autorité » est attaché à l'auteur (*auctor*). Avoir de l'autorité, c'est avoir cette confiance suffisante en soi, être suffisamment maître de sa propre vie pour accepter de se confronter à l'autre avec son savoir et ses manques.

Rien de naturel dans cette autorité là : c'est un travail personnel de toute une vie.

1 <u>Encyclopaedia Universalis</u>, *« Autorité »,* 1995

Le terme « autorité » se rattache aussi à *augere* (faire croître, augmenter) ». Parce qu'il s'est lui-même autorisé, l'auctor peut produire une autorité qui augmente, qui fait croître l'autre, qui l'élève et l'autorise à être auteur.

L'autorité est donc selon moi synonyme d'éducation.

L'autorité de capacité et de compétence (faire autorité)

L'autorité est avant tout une capacité fonctionnelle faite de savoirs que déploie la personne dans l'action, dans un contexte précis. Ainsi, l'autorité se construit dans un va-et-vient constant avec l'action en situation, avec le « faire ».

L'autorité n'est donc jamais acquise une fois pour toutes. Elle s'établit en situation dans un réglage constant et précaire entre ces trois dimensions d' « être, avoir et faire ».

L'autorité est une relation statutairement asymétrique (il y a des statuts différents) **dans laquelle l'auteur, disposant de savoirs qu'il met en action dans un contexte spécifié, manifeste la volonté d'exercer une influence sur l'autre reconnu comme sujet, en vue d'obtenir de sa part et sans recours à la contrainte physique une reconnaissance que cette influence lui permet d'être à son tour auteur de lui-même.**

Mutuelle, négociée, la reconnaissance constitue l'élément essentiel du processus de légitimation de l'autorité. L'autorité est par essence éducative.

*

Trois logiques pour réfléchir à l'autorité dans la relation enseignants/parents

La logique de défiance

Dans les discours des enseignants, j'ai relevé assez fréquemment, quel que soit le niveau scolaire des élèves, le constat d'un déficit de l'autorité des parents. Par exemple à l'entrée à l'école maternelle, certains parents n'arriveraient plus à poser des interdits ou des limites à leurs enfants, à dire des « non », et ils se confient aux enseignants (« je n'y arrive plus »). Dans certaines familles, les enfants seraient assez libres, sans contraintes (« certains enfants parlent mal à leurs parents et les parents ne disent rien ; l'enfant n'écoute pas ses parents et fait ce qu'il veut ; c'est l'enfant qui décide et qui finit toujours par avoir le dernier mot »,…). Alors que l'autorité nécessite que les places de chacun soient définies, assumées et reconnues en réciprocité, de nombreux spécialistes (Marcelli, Lebrun…) observent une tendance à la confusion, voire au renversement des places générationnelles.

Quant aux parents, plusieurs discours sont parfois présents.
Soit ils demandent aux enseignants de jouer un rôle éducatif plus important à l'école (ces parents sont souvent désemparés).
Soit ils estiment - parfois à juste titre mais pas toujours - que les enseignants prennent des décisions injustes ou qu'ils sont dans l'abus avec leur enfant (autoritaire, autoritariste).
Parfois encore, ils vivent l'école comme concurrente (idéologique mais aussi affective) de l'éducation qu'ils transmettent (par exemple lorsqu'un élève accepte d'obéir à son enseignante alors qu'il refuse l'autorité de ses parents). Et il est vrai que l'une des fonctions institutionnelles de l'école est d'ouvrir l'enfant sur la société en opérant une certaine séparation avec la famille.

C'est là qu'il est essentiel de se reporter aux rôles et aux missions de chacun - parents d'élèves et enseignants - tels qu'ils sont inscrits dans les textes réglementaires. Ils sont des garde-fous contre des comportements personnels ou individualistes qui ne seraient pas conformes aux valeurs d'intérêt général portées par l'école et défendues par une fédération telle que la vôtre.

Mais les missions et les rôles ne suffisent pas. Elles s'accompagnent de façons de faire (des savoirs) de part et d'autres, qui permettent à chacun de se sentir respecter par le partenaire dans ce qu'il est.

La logique de dépendance

Les enseignant disent également que leur autorité professionnelle devant les élèves dépend pour une part importante des conceptions que les parents ont de l'autorité, de la fonction enseignante, du rôle de l'école (parents et enseignants vont-ils dans le même sens ?).
Par exemple, lorsqu'il éprouve des difficultés avec un élève, l'enseignant cherchera à rencontrer les parents pour comprendre s'ils ont des difficultés comparables à la maison. Et chacun sait que cette communication s'avère toujours délicate (maladresses de certains enseignants, sentiment des parents que l'on empiète sur leur territoire, qu'ils sont mis en cause…).
Autre exemple de logique de dépendance qui peut conduire à la défiance, il peut arriver qu'un parent, par des paroles ou des attitudes, vienne remettre en cause voire qu'il disqualifie l'autorité de l'enseignant (ce parent qui vient dire à l'enseignante jusque devant les élèves dans la classe que c'est à cause d'elle que son fils dit des gros mots). L'enseignante doit ensuite reposer son autorité, par un travail d'explication auprès des élèves.
Ajoutons aussi que l'inverse peut être vrai (un enseignant qui dit à un enfant du mal de ses parents).

Ainsi donc, comme l'attitude de l'enseignant, l'attitude parentale a valeur d'exemple.
Par les propos qu'il tient à son enfant à la maison, par les actes qu'il pose ou les façons qu'il a de parler aux enseignants à l'école, le parent construit chez son enfant une représentation de l'autorité enseignante qui aura des conséquences sur le comportement de l'élève à l'école.

En forçant un peu le trait, on peut donc dire que l'enseignant d'aujourd'hui doit en quelque sorte d'abord faire autorité auprès des parents pour pouvoir l'exercer devant les élèves. L'autorité enseignante a bien sûr des bases statutaires mais elle n'est plus légitime a priori. Elle doit se démontrer par des actes.
C'est ce qui a changé par rapport aux époques antérieures (avant 1968) et beaucoup d'enseignants le vivent mal, se repliant sur des attitudes défensives (sentiment de remise en cause particulièrement de la parole enseignante voire de la personne, demande de respect, besoin d'intérêt et de considération).

La logique de complémentarité

Devant le constat qu'ils font du déficit d'autorité ou de la difficulté des parents à l'exercer, certains enseignants essayent de donner des conseils aux parents, d'autres indiquent qu'il y a tout un travail éducatif à mener à l'école et acceptent plus ou moins de le faire (c'est plutôt mieux admis à l'école maternelle qu'au collège ou au lycée). D'autres encore disent qu'ils ont besoin des parents pour donner à l'enfant des bases éducatives et qu'après, c'est plus facile pour eux à l'école.
La relation d'autorité mise en place dans la famille profite ainsi à l'école et réciproquement.
A condition que les droits et les devoirs de chacun soient respectés. Là encore, les textes officiels régissant les relations entre les parents et l'école sont la base commune indispensable définissant les droits et devoirs réciproques.

Pour terminer, je donnerai l'exemple de la fonction éducative de sécurité et de protection, qui illustre à mon sens cette logique de complémentarité à l'œuvre.
La fonction éducative de sécurité et de protection relève de l'autorité parentale, ainsi qu'elle est

définie par le Code civil[2]. Néanmoins, elle ne peut pas être minimisée et encore moins ignorée par l'école. Aucun parent n'accepterait que son enfant ne soit pas protégé ni en sécurité dans un établissement scolaire. Et il est donc bien normal que les enseignants reprennent à leur compte cette fonction en posant des actes professionnels, en mettant des interdits et des limites (non arbitraires) aux élèves, en leur donnant des repères à l'école et dans la classe, même (et je dirais même surtout) si ces limites sont (trop) « souples » dans l'espace familial. Cet accord sur la fonction éducative de sécurité et de protection de l'autorité est certainement un levier pour entretenir et développer cette logique de continuum, de complémentarité, de co-éducation dans la relation parents/enseignants que j'ai évoquée devant vous.

Je vous remercie.

Bruno Robbes

Professeur des Ecoles maître-formateur, prépare une thèse sur l'autorité à l'université Paris X – Nanterre sous la direction de Jacques Pain.

Articles publiés par Bruno ROBBES sur la question de l'autorité :

ROBBES (B.), « Se défaire de l'autoritaire », in **Cahiers pédagogiques**, **n° 426**, septembre-octobre 2004, p. 20-21.

ROBBES (B.), « Du côté de la pédagogie institutionnelle », in **Cahiers pédagogiques**, **n° 426**, septembre-octobre 2004, p. 25-26.

ROBBES (B.), « L'autorité après la circulaire « Fillon » : question de sens et de faire », in **site du CRAP Cahiers pédagogiques** (www.cahiers-pedagogiques.com), 11 novembre 2004, 5 pages.

Ouvrages :

PAIN (J.) (sous la direction de), groupe des Marleines, **De la pédagogie institutionnelle à la formation des maîtres**, Vigneux, Matrice, 1994.

HEVELINE (E.), ROBBES (B.), **Démarrer une classe en pédagogie institutionnelle**, Paris, Hatier, 2000.

CASANOVA (R.) (dir.), CELLIER (H.), ROBBES (B.), **Situations violentes à l'école : Comprendre et agir**, Paris, Hachette Education, 2005 (à paraître en juillet).

- 11 h 00 – 11 h 30 : *le parcours de formation qualifiante : le passeport SEGPA/ LP (Mme. Peretti IEN ET)*

2 « L'autorité appartient aux père et mère pour protéger l'enfant dans sa sécurité, sa santé et sa moralité », Code civil, article 371-2. La carence dans l'exercice de ces fonctions peut être une cause du retrait de l'autorité parentale (article 378-1).

Journée de formation

SEGPA – Meuse

18 novembre 2009

Après-midi : Ateliers

14 h 00 – 16 h 00

2)La pratique d'une langue vivante (Mme Leguil, IA-IPR anglais – M. Chevalier)

Témoignages SEGPA

Attitude du professeur remise en question nécessaire croit en l'élève : progrès possibles ambition du professeur = respect de l'élève juste exigeant transparent, explicite enthousiaste	Démarche : activités variées place de l'oral aide réactivation	
Supports manuels attractifs = norme supports motivants	Plaisir : communication du professeur et de l'élève	Activités défi jeux de rôle jeux chanson rôle de l'objet musique de la langue du dire au faire

Ouverture - voyage = motivation - assistante - mobilité	TICE : logiciels recherches sur internet etwinning	Des élèves comme les autres activités avec élèves de collège avec des compétences des réussites (ex. compréhension orale)
L'entrée par la tâche co-animation avec autre collègue/ autre discipline utilisation de la langue comme outil de communication ancrage dans le concret	Entrée par la culture : ex. fêtes calendaires …	Positiver : donner les moyens de la réussite sans rabaisser les exigences
Besoins de formation : formation continue (PAF) 2 CA-SH	Du sens	Evaluation : différenciée positive
Difficultés fatigue tout professeur peut-il enseigner en SEGPA ? volontariat ? gérer des problèmes comportementaux sentiment d'isolement (pas de notion d'équipe)	Travail d'équipe : conseil de classe RCS réunion parents/professeurs co-intervention	Un bénéfice mutuel pour le professeur pour l'élève

Compte-rendu de l'atelier « pratique d'une langue vivante » animé par Mme Leguil, IA-IPR d'anglais et M. Chevalier, directeur de la Segpa de Stenay.

1) Les textes réglementaires, les objectifs

En analysant les textes sur lesquels nous devons nous appuyer pour l'enseignement des langues en Segpa, nous constatons que les horaires de langue vivante sont les mêmes que ceux du collège alors que les élèves sont en difficulté cognitive et comportementale.
Quoiqu'il en soit, l'objectif visé est l'obtention du niveau A2, palier 3, pilier 2 du **Socle commun de connaissances et de compétences**, en faisant référence au bulletin officiel du 30 avril 2009, niveau qui doit être vu comme un but à atteindre sur 4 ans, de la 6ème à la 3ème puis au lycée professionnel.

Il est intéressant de voir comment la langue vivante peut être utilisée comme un vecteur de réussite. Les outils de communication permettent de remotiver l'élève et travailler sur l'estime de soi. L'intérêt est de développer les compétences langagières et les compétences générales individuelles que ce soit des connaissances, capacités et attitudes.

Les cinq activités langagières (terme plus approprié que compétences car englobant davantage de notions) sont mises en cohérence avec les descripteurs : parler, comprendre et écrire. Les exigences vont être différentes suivant les niveaux alors que les consignes sont les mêmes : par exemple, le niveau A1 concerne davantage des mots, l'A2 des phrases simples abordant des sujets familiers et le niveau B1 se situant au stade d'une plus grande abstraction.

2) Expériences menées dans les SEGPA du département.

La Segpa de Commercy a le projet d'envoyer une classe de troisième en voyage en Angleterre sur une durée d'une semaine : 8 élèves sur 12 sont déjà partants. La présence d'une assistante leur

permet une mise en situation réelle avec la langue étrangère car les élèves sont obligés de répéter plusieurs fois les phrases en anglais jusqu'au moment où ils se font comprendre.
Ce même collège utilise l'informatique avec le logiciel Quizztop avec CD et écouteurs, sur 3 niveaux.

A la Segpa de Stenay, les 2 classes de 4ème et 3ème ont une heure de cuisine/technique culinaire ()? en anglais, accompagnés du professeur d'anglais en co-intervention avec la collègue d'atelier qui ne connaît pas la langue. L'objectif final est de proposer un repas avec des collègues d'anglais sous forme de jeu de rôle.
Le thème de la cuisine envoie aussi les élèves travailler au CDI avec la professeur documentaliste sur des sujets culturels ; ceux-ci présentent ensuite le fruit de leurs recherches aux 6èmes de l'établissement.
Une semaine sur deux, pendant une heure, cette même classe est séparée en deux groupes, pour travailler les activités orales d'une part et des exercices écrits d'autre part.

L'utilisation de supports différents en compréhension ou expression orale, chanson, film, comptine, jeu du pictionary par exemple, permet à nos élèves, qui ont souvent des problèmes d'abstraction, de se rendre compte qu'ils peuvent écouter et restituer un message sans passer par l'écrit et qu'ils utilisent leurs cinq sens pour appréhender une situation.
Ils apprécient également d'endosser une autre identité lors d'un jeu ou tout au long de l'année car c'est parfois un moyen d'évacuer une souffrance vécue.
L'oral met également en relief la musique de la langue anglaise que ce soit en mémorisant une phrase ou en dialoguant avec l'assistant(e) et en répétant un message jusqu'à ce qu'il soit compris.
La question récurrente de nos élèves « à quoi ça sert d'apprendre de l'anglais » peut être en partie satisfaite en amenant nos élèves « du dire au faire »

3) Enseigner l'anglais en SEGPA : quel professeur ?

Qu'est-ce qu'un « professeur crédible » :
Tout d'abord, au premier contact avec une classe de Segpa, il y a un véritable choc des cultures dans un climat parfois tendu et cela oblige à se remettre en question. Le professeur doit montrer l'image d'une personne juste, exigeante, enthousiaste, explicite dans les résultats attendus, il doit croire à la réussite de ses élèves et les respecter dans la qualité du travail qu'il leur demande.

Le travail d'équipe est essentiel, que ce soit lors de co-interventions, de conseils de classe, de réunions de concertation ou de réunions parents professeurs, sans oublier les formations spécialisées (le 2 CA-SH) ou la formation continue avec le PAF.

Il est essentiel de partager des idées et des savoirs entre collègues. Il serait intéressant de mettre en place une liste de diffusion.

		A1	A2 (à valider pour le DNB)	B1 (palier visé en fin de 3ème)
COMPRENDRE	**Écouter**	Je peux comprendre des mots familiers et des expressions très courantes au sujet de moi-même, de ma famille et de l'environnement concret et immédiat, si les gens parlent lentement et distinctement.	Je peux comprendre des expressions et un vocabulaire très fréquent relatifs à ce qui me concerne de très près (par ex. moi-même, ma famille, les achats, l'environnement proche, le travail). Je peux saisir l'essentiel d'annonces et de messages simples et clairs.	Je peux comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de sujets familiers concernant le travail, l'école, les loisirs, etc. Je peux comprendre l'essentiel de nombreuses émissions de radio ou de télévision sur l'actualité ou sur des sujets qui m'intéressent à titre personnel ou professionnel si l'on parle d'une façon relativement lente et distincte.
	Lire	Je peux comprendre des noms familiers, des mots ainsi que des phrases très simples, par exemple dans des annonces, des affiches ou des catalogues.	Je peux lire des textes courts très simples. Je peux trouver une information particulière prévisible dans des documents courants comme les petites publicités, les prospectus, les menus et les horaires et je peux comprendre des lettres personnelles courtes et simples.	Je peux comprendre des textes rédigés essentiellement dans une langue courante ou relative à mon travail. Je peux comprendre la description d'événements, l'expression de sentiments et de souhaits dans des lettres personnelles.

P A R L E R	**Prendre part à une conversation**	Je peux communiquer, de façon simple, à condition que l'interlocuteur soit disposé à répéter ou à reformuler ses phrases plus lentement et à m'aider à formuler ce que j'essaie de dire. Je peux poser des questions simples sur des sujets familiers ou sur ce dont j'ai immédiatement besoin, ainsi que répondre à de telles questions.	Je peux communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets et des activités familiers. Je peux avoir des échanges très brefs même si, en règle générale, je ne comprends pas assez pour poursuivre une conversation.	Je peux faire face à la majorité des situations que l'on peut rencontrer au cours d'un voyage dans un pays où la langue est parlée. Je peux prendre part sans préparation à une conversation sur des sujets familiers ou d'intérêt personnel qui concernent la vie quotidienne (par exemple famille, loisirs, travail, voyage et actualité).
	S'exprimer oralement en continu	Je peux utiliser des expressions et des phrases simples pour décrire mon lieu d'habitation et les gens que je connais.	Je peux utiliser une série de phrases ou d'expressions pour décrire en termes simples ma famille et d'autres gens, mes conditions de vie, ma formation et mon activité professionnelle actuelle ou récente.	Je peux articuler des expressions de manière simple afin de raconter des expériences et des événements, mes rêves, mes espoirs ou mes buts. Je peux brièvement donner les raisons et explications de mes opinions ou projets. Je peux raconter une histoire ou l'intrigue d'un livre ou d'un film et exprimer mes réactions.
É C R I R E	**Écrire**	Je peux écrire une courte carte postale simple, par exemple de vacances. Je peux porter des détails personnels dans un questionnaire, inscrire par exemple mon nom, ma nationalité et mon adresse sur une fiche d'hôtel.	Je peux écrire des notes et messages simples et courts. Je peux écrire une lettre personnelle très simple, par exemple de remerciements.	Je peux écrire un texte simple et cohérent sur des sujets familiers ou qui m'intéressent personnellement. Je peux écrire des lettres personnelles pour décrire expériences et impressions.

2)La pédagogie de projet (M. Fehlen et Mme Lahaye, SEGPA Etain - M. Rousseau, SEGPA Commercy)

Tableau des dilemmes d'une démarche de projet

Questions classiques dans une démarche de projet	**À éviter**	**À préconiser**
Qui prend l'initiative ?	.	
Qui exerce le leadership ?		
Que faire lorsqu'on rencontre un obstacle cognitif ?		
Que faire lorsque l'évolution du projet marginalise certains élèves ?		
Que faire si la dynamique s'essouffle, si une partie de la classe décroche ?		
Que faire si l'évolution du projet éloigne des objectifs d'apprentissage initiaux ?		
Que fait l'enseignant ?		
Quel type de bilan fait-on à la fin ?		

Grille réponse.

Tableau des dilemmes d'une démarche de projet

Questions classiques dans une démarche de projet	**À éviter**	**À préconiser**
Qui prend l'initiative ?	L'enseignant, si rien ne se passe spontanément ou pas dans le sens des apprentissages visés.	Les élèves, un vrai projet part d'eux
Qui exerce le leadership ?	Il est exercé "spontanément" par l'enseignant et les élèves qui en ont déjà le goût et les moyens.	On encourage à le prendre, au moins par moments, les élèves qui ont besoin de s'affirmer et de construire des compétences.
Que faire lorsqu'on rencontre un obstacle cognitif ?	On le contourne, autant que possible, pour ne pas perdre de temps.	Il est bienvenu et on prend le temps de l'affronter.
Que faire lorsque l'évolution du projet marginalise certains élèves ?	On le regrette, on fait un geste symbolique, mais le souci d'avancer écarte toute véritable solution.	On s'arrête pour analyser la situation et on propose des aménagements redonnant une place à ces élèves.
Que faire si la dynamique s'essouffle, si une partie de la classe décroche ?	Ceux qui y croient prennent en charge l'ensemble des tâches, sous le regard indifférent ou ironique des autres.	On renégocie avec l'ensemble, et le cas échéant, on renonce à poursuivre ou on redéfinit le projet.
Que faire si l'évolution du projet éloigne des objectifs d'apprentissage initiaux ?	On se dit qu'il faut continuer à tout prix, que la réussite prime sur les acquis.	On rappelle à une contrainte didactique, on aménage le projet en conséquence.
Que fait l'enseignant ?	Il est au centre de la démarche, tout s'organise autour de lui.	Il observe, conseille, joue le rôle de médiateur ou de personne ressource.
Quel type de bilan fait-on à la fin ?	On évalue la réussite, l'accueil du public, la satisfaction des acteurs.	On analyse la démarche, on cherche à expliciter ce que chacun a appris.

L’enseignant, si rien ne se passe spontanément ou pas dans le sens des apprentissages visés.	Les élèves, un vrai projet part d’eux
Il est exercé "spontanément" par l’enseignant et les élèves qui en ont déjà le goût et les moyens.	On encourage à le prendre, au moins par moments, les élèves qui ont besoin de s’affirmer et de construire des compétences.
On le contourne, autant que possible, pour ne pas perdre de temps.	Il est bienvenu et on prend le temps de l’affronter.
On le regrette, on fait un geste symbolique, mais le souci d’avancer écarte toute véritable solution.	On s’arrête pour analyser la situation et on propose des aménagements redonnant une place à ces élèves.
Ceux qui y croient prennent en charge l’ensemble des tâches, sous le regard indifférent ou ironique des autres.	On renégocie avec l’ensemble, et le cas échéant, on renonce à poursuivre ou on redéfinit le projet.
On se dit qu’il faut continuer à tout prix, que la réussite prime sur les acquis.	On rappelle à une contrainte didactique, on aménage le projet en conséquence.
Il est au centre de la démarche, tout s’organise autour de lui.	Il observe, conseille, joue le rôle de médiateur ou de personne ressource.
On évalue la réussite, l’accueil du public, la satisfaction des acteurs.	On analyse la démarche, on cherche à expliciter ce que chacun a appris.

La pédagogie de projet

Définition

✔Il s'agit d'une forme de pédagogie dans laquelle l'enfant, l'adolescent, est associé de manière contractuelle à l'élaboration de ses savoirs.

✔Le moyen d'action est fondé sur la motivation des élèves, suscité par l'aboutissement à une réalisation concrète.

✔Elle induit un ensemble de tâches dans lesquelles tous les élèves peuvent s'impliquer et jouer un rôle actif qui peut varier en fonction de leurs besoins et intérêts.

✔La mise en œuvre d'un projet permet d'atteindre des objectifs d'apprentissages identifiables figurant au programme d'une ou plusieurs disciplines.

✔Elle permet de développer des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être liés à la gestion du projet ainsi que la socialisation des apprenants.

Pourquoi choisir une pédagogie de projet ?

Pour donner du sens : les élèves s'engagent dans des activités dont ils perçoivent le sens ce qui renouvelle leur intérêt pour l'école.

Pour apporter autrement des savoirs : les actions nécessaires à la réalisation du projet sont des moyens de mobiliser des savoirs acquis et de développer des connaissances nouvelles.

Renforcer la cohésion du groupe : le projet permet de s'ouvrir aux autres, à d'autres institutions ; à partager des compétences, à confronter des avis…

Des compétences
(BO ; programmes)
Un vécu
(Des moments de vie**)**

Un projet	
Faire quoi ?	Réaliser quelque chose de concret et le valoriser. Accomplir une action ou une activité, la valoriser
A destination de qui ?	A qui sera présentée la réalisation ou l'activité (soi, les autres) Pourquoi ce choix ?
Pourquoi ?	Quel problème ou quel besoin est à l'origine de ce projet ? (l'évènement a-t-il provoqué le problème ?
Comment ?	Planifier : contraintes du calendrier date butée de réalisation date de présentation dates des étapes de réalisation (bilan provisoire) évaluation du projet

L'évaluation du projet

Quoi évaluer ?

- le projet ; les étapes du projet
- les productions des élèves
- les compétences
- l'implication des élèves dans le projet

Comment évaluer ?

- En amont du projet (évaluation diagnostique)
- En cours du projet (évaluation formative)
- En aval du projet (évaluation sommative)

Les pièges à éviter

Faire du projet une fin en soi : ce qui compte c'est le « produit » final !
Planifier à l'excès ; l'enseignant ne doit pas tout diriger et s'accaparer le rôle de chef !
Etre totalement non directif ; le projet « s'invente » au fur et à mesure sans objectifs clairement définis au départ.

3) la construction du projet d'orientation (M. Schmiederer et Mme Lebon, COP)

1ère partie : Présentation du contexte réglementaire et ouverture du débat
Hervé SCHMIEDERER, Directeur chargé de Segpa, Collège de Commercy.

2ème partie : Intervention formation PDMF
Programme d'Information et d'Orientation / SEGPA Collège « Les Tilleuls » de Commercy / Année scolaire 2009 – 2010
Florence LEBON, CO-Psy, CIO de Commercy

3ème partie : Résumé des interventions de l'atelier
Gilles DIDOT, Professeur des Écoles spécialisé, Segpa Collège Barrès, Verdun

1ère partie

SCHMIEDERER Hervé

Textes supports et légende des citations :
Circulaire n° 2006-139 du 29 août 2006 : « Enseignements généraux et professionnels adaptés dans le second degré (EGPA) »
Circulaire n° 2008-092 du 11 juillet 2008 : « Parcours de découverte des métiers et des formations ».
Circulaire n° 2009-060 du 24 avril 2009 : « Orientations pédagogiques pour les enseignements généraux et professionnels adaptés dans le second degré ».

1 - FINALITÉS :

Dès l'introduction de la Circ. 2009-060, on rappelle l'inscription de la formation reçue en Segpa dans « les finalités d'ensemble du collège » dont l'un des objectifs majeurs est de « construire un projet **personnel** d'orientation. »

Depuis 2006, les objectifs qui nous sont assignés ont gagné en ambition. La circ. 2006-139, du 29 août 2006, visait l'accès à une formation pour préparer au moins un diplôme de niveau V pour une « grande majorité de ces élèves » à l'issue de la troisième ». On imaginait alors qu'une partie de nos élèves puisse ne pas être en mesure d'y accéder.
Le PDMF « s'inscrit dans un contexte de politique publique ambitieuse en termes d'élévation des niveaux de qualification pour tous » et vise « 100 % d'une classe d'âge au premier niveau reconnu (diplôme de niveau V minimum) », ce qui concerne en premier lieu les Segpa.
Donc, d'après la circ. 2008-092, tous les élèves doivent être mis en situation de décrocher leur CAP.

On précise également que « comme tout collégien, l'élève de SEGPA » s'inscrit dans un « parcours de découverte des métiers », en référence à la circ. 2008-092 du 11 juillet 2008.

PARCOURS : Déplacement déterminé accompli ou à accomplir d'un point à un autre; espace correspondant, chemin, distance parcourue.
Il s'agit de mener nos élèves d'un point A (les désirs et les rêves, les représentations sur les métiers) vers un point B : « le choix d'un dispositif de formation et le choix d'une spécialité. »

Les 4 ambitions du **parcours de découverte des métiers et des formations** mis en place, pour tous les élèves, dès la classe de cinquième : Permettre à chaque élève

1- d'identifier le lien entre son travail scolaire du moment et l'itinéraire de formation qu'il construit,
2- ouvrir son horizon personnel au-delà des seules représentations des métiers et des formations rencontrées dans la famille ou le quartier,
3- étayer son ambition individuelle par une familiarité acquise avec le système de formation,
4- construire des connaissances et des attitudes actives pour préparer ses choix, à l'occasion des périodes de transition - scolaires mais aussi professionnelles pour tout le long de la vie - de sorte de les fonder sur des bases aussi solides que possible,

→ On pourra rediscuter du lien entre le travail de classe et la capacité à se situer dans un itinéraire de formation…
→ Ouvrir l'horizon : un vaste défi qui conditionne le maintien dans la formation jusqu'au CAP, voire plus…
→ Pour étayer, il faut qu'il y ait quelque chose à étayer, cela suppose donc que l'élève ait de l'ambition…
→ Préparer ses choix : quels choix les élèves de Segpa ont-ils réellement ?

La circ 2006-139 prévoyait qu' « une aide à l'orientation et à l'insertion est indispensable. Elle vise à permettre aux élèves de construire leur projet personnel. »
Les aider à quoi ? La circulaire 2009 **précise** ce qu'est l'orientation pour les élèves de Segpa : « une formation en lycée professionnel, en établissement régional d'enseignement adapté (EREA) ou en centre de formation d'apprentis (C.F.A.), les conduisant à une qualification de niveau V. »

2 - « CALENDRIER » de l'orientation, le compte à rebours :

Puisque l'on se réfère à la circ. PDMF, voyons quel est ce parcours et comment il se décline en Segpa.
Circ PDMF : « **Le projet d'établissement** assure la cohérence du **parcours**. Le parcours de découverte des métiers et des formations pour tous les élèves dès la 5ème doit s'appuyer sur une continuité qui s'étend de la cinquième à la terminale. »

2.1 - En 5ème : Dès la cinquième, comme tout collégien, l'élève de SEGPA débute son parcours de découverte des métiers.

« Les élèves doivent pouvoir accéder, dès la classe de cinquième, à une large découverte des métiers **qui leur sont accessibles** et repérer les voies et les lieux possibles d'accès aux qualifications correspondantes. »

Les enseignants des Segpa doivent-ils avoir dès la 5ème, un rôle de « briseur de rêves»'année de 5ème doit être une année consacrée à la **découverte des métiers.** Le parcours est jalonné d' « étapes métiers » de la 5ème au lycée → notion à définir, qu'est-ce c'est pour vous ?
Ce parcours prend appui sur :
- **les enseignements :** la découverte des métiers inscrite dans l'activité pédagogique des enseignants. La contribution des différentes disciplines peut être coordonnée en tant que de besoin par le conseil pédagogique.
- **les heures de vie de classe :** mise en œuvre des activités encadrées liées à ce parcours. Coordonnées par le professeur principal, elles peuvent éventuellement être annualisées pour plus d'efficacité ;
- **les actions éducatives existantes** mises en œuvre aux niveaux académique et départemental ou les actions spécifiques de l'établissement (semaine École-Entreprise, semaines de la presse, de la science, actions d'éducation artistique et culturelle, contributions des branches professionnelles nationales, etc.) ;
- **les modalités variées de contact avec le monde de l'entreprise et du travail :** visites d'information in situ, rencontres avec des professionnels, carrefours métiers, etc. ;
- **les séquences d'observation en milieu professionnel ;** → en contradiction avec les dispositions prévues dans la circulaire 2003-134 sur les conditions d'accueil d'élèves en entreprises : obligatoirement en 4ème ou 3ème
- **l'accompagnement éducatif.**

2.2 - En 4ème : Dans le cadre du PDMF, l'année de 4ème est une année consacrée

essentiellement à « découverte des voies de formations », ce qui, en résumé, doit leur permettre de faire le lien entre études et métiers. Le PDMF est alors basé sur des activités d'information (visites de différents établissements, de présentations ou de rencontres avec des élèves ou étudiants, passer une journée dans un lycée, un lycée professionnel ou un CFA…) → connaître les différents établissements d'enseignement relevant autant de l'éducation nationale que d'autres ministères.
On voit donc bien que c'est à partir de ce moment que diffèrent les PDMF Segpa et Collège.

Si la circulaire de 2006 se basait sur des activités en ateliers, des stages d'initiation dans différents milieux professionnels qui permettent aux élèves de « développer leurs goûts et aptitudes » et « définir leur projet de formation ultérieure », la circ de 2009 introduit le glissement vers la découverte des « champs professionnels ».

2 piliers majeurs de ce PDMF dans cette circulaire de 2009 :
- les activités permettant la découverte des champs professionnels
Dès la quatrième, par la découverte des champs professionnels, les élèves s'inscrivent dans la perspective d'une formation qualifiante et diplômante
Pour lutter contre les représentations sexistes liées à certains métiers, de l'habitat notamment, la découverte de l'ensemble des champs professionnels concerne indistinctement garçons et filles.

- les stages en entreprises qui « participent à la découverte des activités professionnelles et des métiers, à l'acquisition d'attitudes sociales et professionnelles ainsi qu'à l'appréhension à un niveau adapté de connaissances techniques ».
2 stages d'initiation de 2 x 1 semaine (dans des champs professionnels différents) en classe de quatrième ont principalement pour objectif la découverte de milieux professionnels par les élèves afin de développer leurs goûts et leurs aptitudes.

2.3 - En 3ème : Pour la circulaire de 2006, c'est « au cycle d'orientation » que « les élèves préparent la poursuite ultérieure d'une formation diplômante en recherchant la solution la plus appropriée dans une offre diversifiée de structures, de dispositifs et de formations ».
C'est au niveau de la classe de 3ème que diffèrent les textes au niveau des moyens mis en œuvre par la Segpa pour permettre de construire son projet personnel d'orientation.
Le PDMF prévoit, en classe de troisième, **la séquence d'observation en milieu professionnel** qui "concourt à la réflexion et à l'approche positive de l'orientation". Elle peut être complétée par d'autres actions qui permettent au collégien de s'informer : sur les structures de formation sur les métiers et les formations.
Une chose à retenir : l'idée d'un « entretien personnalisé d'orientation » qui doit contribuer « à la synthèse, pour chaque élève, de ces étapes de découverte ».

Pour la circulaire de 2009, « les 2 (ou 3) stages d'application en classe de troisième ont principalement pour objectif l'articulation entre les compétences acquises dans l'établissement scolaire et les langages techniques et les pratiques du monde professionnel ». Il ne s'agit donc pas de participer en priorité à la définition du projet d'orientation, mais de compléter les enseignements en les ancrant dans la réalité du monde professionnel, alors que la circulaire de 2006 était plus précise sur le rôle que pouvaient jouer les stages d'application dans la construction du projet d'orientation : « Par ailleurs, une évaluation réalisée à la suite des stages d'application effectués en 3e doit permettre (...) d'évaluer entre autres la capacité de l'élève à se situer dans son parcours de formation en prenant en compte des éléments que l'éducation à l'orientation, progressivement mise en œuvre depuis son entrée en Segpa, lui a fait découvrir ».

3 - MOYENS ET OUTILS :

Le travail de découverte des métiers et des formations doit progressivement permettre aux élèves

de préciser leur représentation des métiers.

d'envisager l'accès à des formations qui relèvent d'autres champs professionnels que ceux proposés dans leur établissement.

Conditions pour un projet d'orientation cohérent et réaliste : (circ. 2009)

- une approche concrète des métiers;
- l'identification et l'appréhension à un niveau adapté des compétences requises pour leur exercice ;
- l'articulation entre les compétences acquises dans l'établissement scolaire, les langages techniques et les pratiques du monde professionnel;
- l'élaboration **progressive** du projet d'orientation de l'élève.

Moyens à mettre en œuvre pour préparer l'accès à une formation qualifiante : (circ. 2009)

activités pratiques au niveau des plateaux techniques des Segpa
stages d'initiation en 4ème puis d'application en 3ème
mise en réseau d'établissements, possible sous 4 formes : Segpa / Segpa – Segpa / LP – Segpa / section apprentissage – Segpa / CFA → favoriser la diversification de l'offre de formation et l'optimisation des ressources humaines et matérielles d'un groupe d'établissements.
On précise que « Ces différentes modalités de préparation à l'accès à une formation professionnelle doivent être mises en œuvre simultanément afin de permettre à chaque élève de construire son projet personnel en explorant un large choix relevant tant des domaines des services que de ceux de la production de biens. »

Les outils prévus par le PDMF de 2008 :
- Outils de mise en œuvre
En s'appuyant sur un cahier des charges académique, … le parcours de découverte des métiers et des formations est construit par le chef d'établissement et l'équipe éducative en y associant les différents partenaires.
… L'équipe éducative doit élaborer un programme d'activités fixant des objectifs à chaque niveau articulé selon une continuité qui donne au parcours tout son sens. Le conseil pédagogique est saisi de cette élaboration lors de la préparation du volet pédagogique du projet d'établissement. Les interventions des conseillers d'orientation-psychologues sont intégrées dans le parcours de découverte des métiers et des formations. …
Le livret personnel de l'élève : un livret personnel de suivi (web classeur...), distinct du livret de connaissances et de compétences, comprend l'historique des activités, de ses expériences, des compétences et connaissances acquises tout au long de sa scolarité au regard de son parcours et de son projet, ainsi que des étapes-métiers qui lui ont été proposées. Il donne au parcours sa dimension individuelle qui est le fruit des activités réalisées dans le cadre des démarches éducatives liées à l'orientation ; il peut également intégrer des éléments plus personnels.
Les partenariats : le parcours prend appui sur les partenariats établis avec les grandes fédérations professionnelles, les représentants des grandes entreprises ainsi qu'avec les chambres consulaires. (...)
Les ressources mobilisables : (...) ressources disponibles à l'interne de l'établissement (CDI, Kiosque ONISEP, etc.) comme à l'externe (CIO, SCUIO-IP, missions locales, services publics de l'emploi, points d'accueil des chambres consulaires, etc.). (...)
Une association des anciens élèves de l'établissement (...) »

4 - Difficultés et constats :

Si la volonté affichée dans la circ 2006-139 était de « prendre en compte le devenir des élèves de Segpa lors de l'élaboration et de la révision de la carte de l'offre de formation des CAP en lycée professionnel, en CFA et en Erea », l'on peut constater aujourd'hui que les 5 champs professionnels ne sont pas présents dans l'offre des champs professionnels ou offre de formation départementale, et au-delà, dans l'offre de formation au niveau académique. En ce qui concerne l'expérience de Commercy, après seulement 1 année de recul, il manque déjà une offre dans le secteur paysager / agricole en lycée professionnel.

Un peu d'utopie, ça fait du bien ! On pourra réellement parler de projet **personnel** d'orientation quand un élève de Segpa pourra choisir une formation CAP qui ne dépende pas uniquement de facteurs externes contraignants, tels que la recherche d'entreprise d'accueil, la signature d'un contrat, pour ce qui est de l'apprentissage, ou du nombre de places disponibles dans les formations proposées en lycée professionnel.

Il nous reste donc beaucoup de chemin à parcourir, pour faire en sorte que les vœux d'orientation émis par nos élèves ne soient pas des vœux pieux, conduisant à une orientation par défaut où l'on va là où il y a de la place.

Les questions qui se posent pour ouvrir le débat :
Comment construire un projet personnel, qui prenne en compte les aspirations des élèves ?
Quel rôle les stages en entreprises peuvent jouer, sachant la difficulté pour certains de trouver un terrain de stage ?
Comment travailler avec la famille pour lever les freins à l'« exil » ? financiers, affectifs, matériels, modèles sociaux de "non-valeur" du travail…

2ème partie

LEBON Florence

1 - Intervention formation PDMF

2 - Programme d'Information et d'Orientation
Année scolaire 2009 – 2010
SEGPA Collège « Les Tilleuls » de Commercy

Rappel des objectifs du PDMF

L'objectif principal est la capacité à s'orienter tout au long de la vie.

L'objectif de **découverte** concernant les métiers et les formations est de viser l'enrichissement des représentations qu'ont les élèves du monde professionnel en se servant de leurs connaissances de proximité pour les étendre, les ouvrir sur l'extérieur, du moins sur le « un peu plus loin ». Il s'agit d'apprendre à surmonter ce qui peut faire obstacle (par exemple la distance géographique, surtout pour les élèves de SEGPA) pour tenter de changer leurs frontières des possibles.

Plus concrètement, il s'agit de faire en sorte que les élèves se construisent personnellement, construisent un projet d'orientation en structurant les connaissances acquises dans différents domaines, en établissant des liens, des relations entre les connaissances scolaires, les connaissances transversales dans un **but de progression vers l'autonomie** (autonomie dans les choix d'orientation mais aussi autonomie dans leurs choix personnels).

Le programme d'information et d'orientation mobilise surtout les piliers 6 et 7 du Socle Commun, c'est-à-dire « Compétences sociales et civiques » et « Capacités d'autonomie et d'esprit d'initiative ».

Ces objectifs sont l'affaire de tous les membres de l'équipe éducative, coordonnés par le PP. Les enseignements disciplinaires, les heures de vie de classe, les actions éducatives sont des espaces dans lequel le parcours va s'organiser.

Les disciplines sont l'occasion la plus naturelle d'établir des ponts entre le domaine concerné et des champs d'activités professionnelles dans lesquels cette disciplines intervient (ex : les maths, …). Les activités éducatives transversales peuvent aussi faire l'objet de découverte de métiers (ex : la semaine du goût peut être l'occasion de découvrir les métiers autour de la restauration…)

Le rôle du COP dans le PDMF

Il soutient les équipes éducatives et apporte des conseils techniques (par l'apport de références documentaires et les façons d'exploiter des connaissances des métiers et du monde professionnel) et une participation dans la programmation des activités du parcours (viser à une cohérence dans la progression des activités au sein de l'établissement).
Il apporte et met à disposition ses compétences plus spécifiques dans la construction identitaire des adolescents-élèves et la projection dans l'avenir nécessaire aux moments cruciaux de prise de décision, de choix de formation (entretiens individuels).

Le COP peut apporter sa participation dans **les trois dimensions** qui visent la capacité à s'orienter tout au long de la vie :

Les connaissances, capacités, attitudes

La connaissance des métiers, des formations et les aptitudes intellectuelles, physiques, conditions de travail qui y sont afférentes.

Acquisition d'un certain degré d'autonomie et d'initiative pour effectuer des choix et les moyens pour aboutir à ces choix.

La découverte des métiers et des formations

Connaître l'environnement économique, l'entreprise, les métiers de secteurs différents et de niveaux de qualification différents pour établir le champ des « possibles » pour eux, élèves de SEGPA.

L'auto-évaluation et la connaissance de soi

S'auto-évaluer concernant les points forts et faibles au niveau scolaire.

Mieux se connaître en cernant ses intérêts professionnels en lien avec sa personnalité.

Développer des attitudes fondamentales concernant la motivation, la confiance en soi, le désir de réussir et de progresser.

Choisir un parcours de formation, première étape de la formation tout au long de la vie.

Développer sa persévérance.

La mise en oeuvre d'un programme d'information et d'orientation dans un établissement

Elle repose sur une démarche intégrée au projet d'établissement.

Phase diagnostic : sous la responsabilité du chef d'établissement, à partir de l'analyse du bilan de l'orientation des élèves de l'année précédente, il s'agit d'établir un diagnostic pour concevoir et organiser les futures actions d'éducation à l'orientation.

Pour cela l'analyse de différents indicateurs est indispensable :

En 3ème

- différence entre les estimations, décisions d'orientation et d'affectation ; analyser les dysfonctionnements et les points forts (en tenant compte de la demande des familles et des taux de pression par formation),
- identifier les points de progrès à réaliser avec les objectifs et les moyens,

(ex : si trop d'élèves non affectés , regarder le nombre de vœux formulés dans le dossier d'orientation, si celui est en moyenne de 1, l'objectif est d'aider les élèves à formuler plusieurs choix de formation possibles en travaillant en collaboration avec les familles très tôt dans l'année)
(ex : examiner la nature des vœux exprimés : si beaucoup d'élèves demandent une même section, veiller à travailler la mobilité géographique ou d'autres choix de formation ; l'avantage du COP est de travailler en concertation avec ses collègues d'un même bassin et de servir d'observatoire afin d'entrevoir assez vite les sections qui vont être saturées)

- analyse des flux d'élèves, de la répartition dans les champs professionnels.

2. Le programme d'information et d'orientation est construit par le chef d'établissement, le Directeur de SEGPA et l'équipe éducative (les PP, professeurs et COP), puis présenté pour validation par le CA.

PROGRAMME D'INFORMATION ET D'ORIENTATION

ANNEE SCOLAIRE 2009/2010

(Références aux compétences attendues du socle commun)

Niveaux	Intitulé de l'action	Intervenant	Période
Tous niveaux	**Permanence** Accueil des élèves et/ou des parents en entretien individuel	Niveau COP	Nov. à Juin
	Réunion de travail avec les PP de chaque niveau : Elaboration du programme EAO Diffusion d'outils, mise en place de classeurs	COP + PP + Administration	1er Trimestre
	Repérer et suivre des élèves en difficulté : 1)Examens individuels à la demande 2)Participation au groupe d'observation et de suivi des élèves en grandes difficultés (GAIN) 3)Participation à la MGI	 COP COP + AS + Inf. + CPE + Adm. CIO + Administration	 Année Année Année
	Participer à l'élaboration du projet d'établissement : ✔Repérage des indicateurs pertinents et des flux d'orientation	COP + Administration	Année
	✔Concertation équipe éducative (réunions de synthèse et de coordination)	Equipe éducative	Année

Programme d'Information et d'Orientation
Collège Les Tilleuls de Commercy – SEGPA – 2009-2010

NIVEAU 6e

Objectif général : Introduire l'orientation – Apprendre à se connaître et favoriser l'adaptation au collège.

Objectifs spécifiques	Action Opérationnalisation	Référence Socle Commun	Intervenant	Période
Sensibiliser l'élève à l'orientation, aux facteurs déterminants le(s) choix d'orientation à formaliser en 3°. Faire prendre conscience de la continuité, de la progression dans les grandes étapes successives de l'orientation au cours du collège, de la 5° à la 3°.	Présentation de la COP et du CIO, de son rôle et de ses fonctions. Informer les parents par un courrier de l'existence de la COP, de ses interventions auprès des enfants et des moyens de la joindre.	A7.05 A7.03 A7.07	COP	1er Trimestre
Favoriser l'adaptation des élèves de 6ème et repérage de ceux posant un problème d'adaptation.	Questionnaire d'adaptation permettant de faire le point sur l'intégration des élèves dans leur groupe classe et dans le collège et des besoins d'aide spécifiques éventuels.	A7.01 A7.02 A7.03	COP	1er Trimestre

Objectifs spécifiques	Action Opérationnalisation	Référence Socle Commun	Intervenant	Période
Apprendre à se connaître en analysant ce qui semble difficile/facile dans le quotidien d'un collégien.	- Questionnaire d'adaptation.	A7.01 A7.02 Exploiter ses facultés intellectuelles et physiques.	P.P + Adm.	
Ses compétences avec ses points forts et ses points faibles.	- Bulletin d'autoévaluation. - Bilan de l'équipe éducative.	A7.02 A7.01		
Première approche du monde du travail en faisant comprendre que les besoins collectifs individuels sont à l'origine du travail et des métiers de notre société.	- Définition d'un métier, de sa place dans la société et de la nécessité d'en connaître les conditions d'exercice comme déterminant de l'orientation.	A6.07 Conscience de la contribution nécessaire de chacun à la collectivité. A6.07 Conscience que nul ne peut exister sans autrui. A7.04 A7.05	COP + P.P	1er Trimestre
Connaître son environnement et les ressources (matérielles et personnelles du collège).	- Visite du collège, des champs professionnels avec les parents. - Initiation au système documentaire du CDI. - "les métiers du collège".	A6.07 A7.05 A7.06 Curiosité et créativité A7.03	P.P P.P + Doc P.P	
Suivi des élèves en difficulté.	- Cibler et identifier les difficultés pour apporter une aide efficace selon la nature du problème.		COP + P.P + Direction	1,2 ,3° Trimestre

NIVEAU 5e

Objectif général : à la découverte des métiers : énoncer, définir, classer les métiers pour développer les représentations professionnelles et élargir les horizons professionnels.

Objectifs spécifiques	Action Opérationnalisation	Référence Socle Commun	Intervenant	Période
Suivi des élèves en difficulté. Découvrir des métiers, savoir les décrire, les caractériser, les classer.	- Trier les informations utiles, les catégoriser pour identifier les différents descripteurs.	A4.01 Attitude critique et réfléchie vis-à-vis de l'information disponible C.1 Dégager l'idée essentielle d'un texte lu ou entendu.	P.P	2° Trimestre
Identifier et remettre en cause les stéréotypes et les représentations spontanées.	- Orientation des filles et mixité des choix (clip métier, jeux de rôle, débat, journée d'information).	A4.01 A6.03 A6.02 Pilier 6B. Se préparer à la vie de citoyen. Développer l'esprit critique.	P.P	
Apprendre à se connaître : - les qualités personnelles à mettre en lien avec les qualités professionnelles.	- Fiche : qualités personnelles Qualités professionnelles.	A6.01	P.P	
- Identifier des intérêts professionnels et aider au choix des champs professionnels en 4°.	- Questionnaire d'intérêts : DMI pour cibler des centres d'intérêts ou élargir les horizons professionnels.	A6.01 A7.06	COP	3° Trimestre

Objectifs spécifiques	Action Opérationnalisation	Référence Socle Commun	
- Autoévaluation de ses connaissances et acquis scolaires.	- Analyse des résultats scolaires/ trimestre (outil possible : Etoile).	A7.02 A6.10 La conscience de ses droits et de ses devoirs.	
Connaître son environnement.	- Présentation des champs professionnels aux 5ème par les 4ème.	A7.03	
3)Suivi des élèves en difficulté.	- Cibler et identifier les difficultés pour apporter une aide efficace selon la nature du problème.		

NIVEAU 4e

Objectif général : Favoriser la connaissance de l'environnement économique, social et faire le lien avec la représentation des métiers – Connaître un ou plusieurs métiers dans son contexte professionnel et prolonger par la connaissance du fonctionnement d'une entreprise.

Objectifs spécifiques	Action Opérationnalisation	Référence Socle Commun	Intervenant	Période
4)Comprendre le fonctionnement d'une entreprise, des métiers qui y sont exercés et élargir au secteur d'activité.	- 2 x 1 semaine de stage en entreprise : recherche d'un stage, préparation et exploitation de ce stage. (livret de stage)	- A7.03 - A7.01 Volonté de se prendre en charge personnellement.	P.P + ADM.	Année
5)Etablir la relation Formation – Emploi, la connaissance des qualifications et l'insertion professionnelle.	- Présentation des débouchés professionnels, des entreprises par une intervention de l'ANPE, CM afin de faire le lien avec les qualifications professionnelles.	- A7.03 - A7.05 Compétence 7	COP/ ANPE/ CM	
6)Connaissance plus approfondie de plusieurs métiers en relation avec les champs professionnels présents au collège.	- Elaboration de plusieurs fiches métiers en utilisant diverses sources d'information. (brochures ONISEP, Internet…)	- A7.03 - A7.06 Curiosité et créativité	P.P	

Objectifs spécifiques	Action Opérationnalisation	Référence Socle Commun	Intervenant	Période
- Accompagnement des élèves dans le parcours individualisé pour faire un 1er choix entre les 2 champs professionnels existant au collège. (Bâtiment – HSA)	- Choix d'un champ professionnel en fin de 4ème □ Réunion avec les parents, visite des ateliers. □Entretiens individuels : bilan d'étape sur les champs professionnels et bilan final.	- A7.05 Une ouverture d'esprit aux différents secteurs professionnels et conscience de leur égal dignité. - A7.03	P.P COP	3° Trimestre A partir du 1er février 2ème quinzaine de juin
7)Connaissance de soi Travail sur l'image de soi ressentie et l'image de soi renvoyée au groupe et par le groupe. Travail sur soi plus tard dans une profession.	- Séance collective photo-langage "Moi plus tard" : intérêts, désintérêts, cohésion de groupe, prendre la parole devant un groupe.	- A6.01 le respect de soi - A6.02 le respect des autres - A6.03 le respect de l'autre sexe -A6.04 le respect de la vie privée C.1. Prendre la parole en public 6A. Communiquer, travailler en équipe….(niveau société)	2 COP + P.P +	1° Trimestre 2H
8)Suivi des élèves en difficulté.				

NIVEAU 3e

Objectif général : Amener l'élève à synthétiser l'ensemble des connaissances qu'il a de lui, du monde du travail et des systèmes de formation afin de se décider sur un choix d'orientation éclairé.

Objectifs spécifiques	Action Opérationnalisation	Référence Socle Commun	Intervenant	Période
9)Connaissance approfondie sur les poursuites d'études après la 3° SEGPA par des informations issues de sources différentes.	- Information collective " après la 3° SEGPA" avec la brochure ONISEP. - Information parents d'élèves sur l'orientation post 3° SEGPA, calendrier, affectation. - Participation de la COP à la réunion parents - professeurs. - Visite du LP et de CFA afin de permettre à chaque élève d'appréhender par eux-mêmes les lieux de formation (LP, CFA) et les formations (apprentissage, CAP ….). - Mini stage de découverte de certains établissements de l'académie pour conforter et/ou élargir les possibles choix d'orientation.	- A7.03 - A7.05 Ouverture d'esprit aux différents secteurs professionnels (….). A7.04 Conscience de l'influence des autres sur ses valeurs et ses choix. L'envie de prendre des initiatives, d'anticiper, d'être indépendant et inventif dans la vie privée, dans la vie publique et plus tard au travail constitue une attitude essentielle. Elle implique : A7.07 A7.01 A7.03	P.P COP + Direction COP Direction	1er Trimestre 5 Novembre 2° Trimestre

Objectifs spécifiques	Action Opérationnalisation	Référence Socle Commun	Intervenant	Période
10)Apprendre à se connaître : - par un travail plus spécifique sur ses centres d'intérêts et établir le lien avec les formations professionnelles envisageables.	- Questionnaire "MICAP" d'intérêts	- A7 07 Avoir la motivation et détermination dans la réalisation d'objectifs.		1er Trimestre
- Apprendre à se connaître en évaluant ses capacités logiques et en les reliant aux disciplines scolaires.	- Tests psychotechniques (BV8 et B53) afin d'obtenir une évaluation différente des résultats scolaires et pouvoir se positionner par rapport aux autres.	-A7.02	P.P + COP	
11)Connaître les sources d'informations sur les études et les métiers : atelier de recherche au CIO : élaboration d'une fiche métier après entretien personnalité d'orientation afin d'aider l'élève à prendre une décision sur son futur métier et le choix d'une formation (avec émergence de solutions de repli : 2° - 3°vœu).	- Atelier de recherche documentaire au CIO avec une partie de recherche d'informations et apport de conseils spécialisés et personnalisés.	- A7.04 Avoir la conscience de la nécessité de s'impliquer, de rechercher des occasions à prendre.	COP + P.P	10 décembre 2H
- Aide à la prise de décision.	- Conseil de classe 3°. - Entretien individuels.	- A7.07	COP P.P Parents Direction	1,2, 3° Trimestre

Le Principal du Collège Le Directeur de SEGPA Le directeur du CIO La COP

M. ROUSSEL	M. SCHMIEDERER	M. PONS	Mme LEBON

3ème partie

Animateur atelier : Hervé SCHMIEDERER, Directeur chargé de Segpa, Collège COMMERCY

Rapporteur : Gilles DIDOT, Segpa Collège Maurice BARRÈS, VERDUN

Le groupe a travaillé en 3 temps :

- **Les finalités de l'orientation en SEGPA**
- **Les dispositifs mis en place dans les classes**
- **Observation et débat sur la question de l'orientation en SEGPA**

1) FINALITÉS DE L'ORIENTATION EN SEGPA

Les finalités de l'orientation en SEGPA sont d'abord fixées par l'institution : construire un projet personnel d'orientation.

Permettre aux élèves de SEGPA de pouvoir intégrer un dispositif de formation qualifiante de niveau 5.
Aider les élèves à connaître et choisir une filière professionnelle et une spécialité dans la filière, essentiellement en LP et CFA.
Mettre en place dès la classe de 6ème des activités permettant à chaque élève de construire son projet.
S'appuyer sur les spécificités de la SEGPA, pour mettre en place une approche concrète des métiers et une élaboration progressive d'un projet.
Exploiter, développer les découvertes de lycées professionnels, les stages en entreprises, les mises en réseau d'établissements.
On parle aujourd'hui de Parcours de Découverte des Métiers et des Formations (PDMF).
Lien avec les compétences des piliers 6 et 7.

2) LES DISPOSITIFS MIS EN PLACE DANS LES CLASSES

On peut d'abord et à tout moment, utiliser les indicateurs, les diagnostics et bilans d'orientation qui doivent exister dans chaque collège pour valider, ajuster le travail d'orientation.

On peut par exemple comparer les vœux d'orientation, les affectations, les poursuites de scolarité pour observer, analyser les écarts, les réussites, les prolongations pour guider la politique de l'établissement en matière d'orientation.
*À Commercy, on note un réajustement des vœux des élèves en cours d'année de 3ème. Si en début d'année, le souhait d'une orientation en apprentissage est assez présent, ce souhait disparaît en partie pour arriver à un choix final de 8 élèves sur 10 allant en LP. Ceci est sans doute le résultat du travail d'orientation.
Ce constat est rassurant si on le met en parallèle avec le taux important d'échecs ou d'abandons des parcours de formation en apprentissage par rapport aux orientations en LP.
Ce constat semble valable pour l'ensemble des SEGPA du département.

Le PDMF devrait commencer dès la 6ème, sa réussite repose sur un travail concerté entre l'élève, le professeur principal, les PLP, la famille, le/la COP, le directeur de SEGPA.

En classe de 6ème :

- Rencontre avec le/la COP.
- Travail sur l'estime de soi, l'auto-évaluation.
- Présentation des particularités de l'enseignement des 4 années en SEGPA, notamment en 4ème/3ème.
- Observation des adaptations de l'élève à sa vie de collégien en classe de SEGPA (questionnaire proposé par les COP).

En 5ème :

- Découverte des métiers

 Travail sur les représentations des élèves liées aux métiers, remise en cause de ses représentations (conditions de travail, niveau de recrutement, public concerné, …).
 Travail sur les centres d'intérêt plus ou moins précis.
 Découvertes des champs professionnels proposés dès la 3ème (visite, rencontre, explications,…)
***** Expérience menée en classe de 5ème au collège Prévert de BLD avec la découverte de quelques entreprises en lien avec la COP.

En 4ème :

 Découvrir et comprendre le fonctionnement d'une entreprise.
 Particularité des différents secteurs, des métiers dans un secteur.
 Travail sur la connaissance de soi, en lien avec le pilier 6.
 Stage d'initiation, travail sur l'autonomie, la prise de décision, l'implication dans son projet en lien avec le pilier 7.

En 3ème :

 Connaître les voies de formation possibles.
 Connaître les particularités de certains secteurs ciblés.
 Visite de LP, de CFA.
 Stage de découverte en LP.
 Stage d'application en entreprise.
 Détermination d'un parcours personnel de formation professionnelle.

Ces points peuvent être en lien avec le pilier 7 et en partie avec le pilier 6

OBSERVATIONS ET DEBAT SUR LA QUESTION DE L'ORIENTATION EN SEGPA

- Pour plusieurs personnes présentes, il y a collision entre les contraintes de l'orientation (liées aux compétences de l'élève, à l'offre existante) et le projet personnel de l'élève. Peut-on alors encore parler de projet personnel ?
- On a le sentiment de formater la demande à l'offre. Peut-on éviter cela ? Il semble que non. Mais cela peut poser problème à l'enseignant, au directeur de SEGPA, …
- Néanmoins quand un choix d'orientation est inaccessible, il est utile d'expliquer et de montrer à l'élève pourquoi et dans la mesure du possible, de travailler avec l'élève autour des secteurs ou métiers qui se rapprochent de son projet initial.
- Il faut aussi envisager de permettre à l'élève de découvrir concrètement les exigences de tel ou tel métier (rencontre d'un professionnel, stage en situation, recherche sur le métier,…)

- Dans le même sens, est regrettée l'absence de formation qualifiante en lycée professionnel public pour les activités liées à l'environnement, espaces verts, agriculture, alors que la demande existe chez les élèves de SEGPA et que ce secteur semble être compatible avec le profil de ces élèves, voire avec le profil de notre département.

- Quels choix réels d'orientation alors que les 5 champs professionnels ne sont pas présents dans les LP qui entourent les SEGPA ?

- Travailler sur l'orientation, vouloir faire entrer les élèves de SEGPA dans le monde du travail, c'est leur demander de partager une valeur qui souvent, n'a pas place dans leur milieu familial. On touche ici à l'intérêt du travail, sa nécessité, voire à un conflit de loyauté.

- Il faut avoir à l'esprit que les élèves de SEGPA sont encore jeunes et qu'on leur demande plus tôt qu'à d'autres (élèves d'enseignement général) de choisir une orientation, alors qu'ils sont souvent moins armés que les autres pour se projeter, pour se construire.

- En travaillant sur l'orientation, on demande aux élèves de se déterminer, de mettre en accord leur souhait avec l'offre et de déplacer ou surmonter toute une série d'obstacles (sociaux, affectifs, matériels, financiers, …)

- Le travail sur la mobilité est une préoccupation depuis longtemps en SEGPA, mais on constate que cela reste l'un des premiers freins à l'orientation.

- Il semble également qu'il y ait une problématique particulière pour l'orientation des jeunes filles. On observe, pour beaucoup d'entre elles, la simple perspective de faire le même métier que maman, c'est-à-dire « maman ». Ceci pourrait aussi s'expliquer par le fait qu'être mère donne très tôt un statut à ces jeunes filles ainsi débarrassées de ce poids.

- Bien que le travail d'orientation soit mené sur plusieurs années, on constate toujours pour 2 ou 3 élèves des orientations choisies au dernier moment, sans réflexion. Cela est vrai et amène le constat opposé. En effet, on pourrait aussi dire que, si le travail d'orientation n'était pas fait si tôt et de manière si importante, les orientations par dépit, par obligation seraient bien plus nombreuses.

- Le groupe évoque enfin un problème avec les élèves rapidement identifiés comme ne pouvant accéder à une formation qualifiante (100% selon la circulaire). Ne s'est-on pas trompé de

scolarité, que peut-on leur offrir à l'issue de la scolarité en SEGPA ?

C'est en fait plus un problème d'orientation que d'utilité des 4 années passées en SEGPA. En effet, il semble que ces élèves tirent profit de cette scolarité qui les valorise et les tire vers le haut.

4) l'articulation entre les champs professionnels et l'enseignement général (Mme CORTES, directrice SEGPA et M. Duchene, PLP à Ligny)

ANIMATION SEGPA du 18 novembre 2009

Articulation entre les champs professionnels et l'enseignement général

Un consensus se dégage rapidement sur le fait que toutes les disciplines sont disposées à être mobilisées par les enseignants des champs professionnels pour contribuer à la construction des compétences du socle. La représentation ancienne suivant laquelle certaines disciplines seraient plus spécifiquement mobilisables, telles que les mathématiques ou la VSP, est reconnue comme dépassée. Pour autant, la prise en compte des différents champs disciplinaires dans une mise en œuvre pédagogique renvoie à des réalités disparates :

- on entend par endroit que la liaison -même entre enseignants- n'est pas satisfaisante, et que l'on regrette la disparition de l'heure de « liaison-atelier » identifiée dans l'emploi du temps qui amenait les élèves à repérer le lien entre les enseignements

- on appelle en renfort les PE dans le renforcement de certaines notions pour rendre plus efficace la progression des élèves sur des réalisations techniques et inversement quand le PLP exploite avec opportunité une séquence du PE.

- le travail sur projet semble particulièrement efficace pour suivre l'élaboration d'une compétence par l'implication conjointe du champ professionnel et d'une discipline d'enseignement général

Exemple : dans le cadre d'un aménagement d'espaces verts, le PLP peut exploiter avec les PE

- le travail à l'échelle et les tracés (éléments de mathématiques)

- une présentation orale du plan d'aménagement (maîtrise de la langue)

- le choix des formes, des couleurs (arts plastiques)

- la co-intervention, c'est-à-dire la prise en charge du groupe-classe par un binôme PE/PLP sur des temps et des lieux d'apprentissage communs est reconnue comme étant particulièrement propice à enrichir une séquence d'apprentissage des apports didactiques de chaque enseignant (vocabulaire, supports utilisés…). Ceci suppose un parti-pris d'organisation pédagogique parfois incompatible avec les contraintes structurelles d'emploi du temps.

La réflexion porte pour finir sur la nécessité de faire évoluer les modalités méthodiques pour que les enseignants des champs professionnels s'approprient véritablement l'évaluation et la validation des compétences construites en liaison avec les PE. La question de la subjectivité de l'appréciation de l'acquisition d'une compétence est posée. Deux perspectives sont retenues :

- le repérage visible, sur des grilles communes, des compétences du socle susceptibles d'être travaillées dans le cadre des champs professionnels. A ce titre, les enseignants pourront exploiter les documents ressource «Préparation à l'accès à une formation professionnelle» sur eduscol.education.fr/segpa, qui indiquent par champ et par activité des exemples de mise en relation avec le socle commun.

- l'appropriation des grilles de référence associées à chaque palier qui proposent des indications pour l'évaluation en situation.

Les heures de synthèse pourront, dans ce chantier, être particulièrement appréciées pour leur vocation à mobiliser les équipes sur la communication et la coordination d'outils d'évaluation.

16 h 00 – 16 h 30
Synthèse des ateliers